

Niveau(x) d'enseignement: 4
Centre d'intérêt: 520

Numéro EDUQ : 8970106

Perreault, Robert.

La pédagogie de la maîtrise comme stratégie pour motiver les élèves en adaptation scolaire / par Robert Perreault. -- [Trois-Rivières?] : R. Perreault, 1988.

IX, 161 f. : ill. ; 28 cm.

Résumé : f. [ii-iii]. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr.: f. 156-161.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation

Descripteur(s): Apprentissage assuré * Motivation de l'étudiant * Difficulté d'apprentissage * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Bloom, Benjamin Samuel

Identificateur(s) de sujet: Pédagogie de la maîtrise

L'auteur a expérimenté durant 120 jours la pédagogie de la maîtrise de Benjamin S. Bloom avec un groupe de treize élèves en adaptation scolaire de troisième année du secondaire. Avant de décrire cette expérimentation, l'auteur présente la problématique, décrit l'objet de sa recherche, fait une brève revue de la documentation existante en pédagogie de la maîtrise et précise le cadre conceptuel de sa recherche. En plus de travailler avec ces treize élèves, l'auteur a constitué un groupe contrôle, qui avait les mêmes caractéristiques mais a été soumis à un enseignement traditionnel. En septembre, les deux groupes ont complété un questionnaire portant sur la motivation; les résultats furent compilés, puis comparés. La même opération a eu lieu à la fin de la quatrième étape, afin de voir s'il y a eu ou non augmentation du niveau motivationnel des élèves du groupe expérimental. L'expérience s'est avérée concluante: le groupe expérimental a montré un niveau motivationnel plus élevé que le groupe contrôle. Dans le groupe expérimental, l'élève vit sa réussite en regard de ses aptitudes. L'élève développe une estime de soi plus positive et cesse de se percevoir comme un raté.

Type de document: r

UNIVERSITE DU QUEBEC

LA PEDAGOGIE DE LA MAÎTRISE
COMME STRATEGIE POUR MOTIVER LES ELEVES
EN ADAPTATION SCOLAIRE

par

ROBERT PERREAULT

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

L'Université du Québec à Trois-Rivières

octobre 1988

RESUME DU RAPPORT DE RECHERCHE

Personne ne désire échouer ses études; toutefois, plusieurs élèves, gênés par un problème de démotivation, sont acculés vers l'impasse scolaire de l'échec. C'est donc à cette démotivation qu'il faut s'attaquer afin d'améliorer le rendement des élèves.

Alors que le M.E.Q. ne croit qu'en la possibilité de succès pour les élèves, B. S. Bloom (1979), lui, croit au potentiel de chacun des élèves en mettant l'excellence des performances scolaires et la motivation à la portée de tous les élèves.

Bloom affirme que la majorité des élèves peut apprendre ce qui est enseigné à l'école tout en maintenant une qualité d'apprentissage élevée et réussir l'atteinte de ses objectifs avec 80% et plus. C'est toute une compétence que l'élève acquiert en suivant les préceptes de Bloom.

L'idée principale en est fort simple: il est plus facile de corriger les erreurs d'apprentissage dès leur apparition que d'attendre la fin d'une étape pour les régler. Pour y arriver, l'enseignant place l'élève dans les meilleures conditions d'apprentissage possibles et lui accorde suffisamment de temps pour réaliser les objectifs.

Bien sûr, pour y parvenir, il faut délaisser les influences négatives de l'école traditionnelle et vivre une pédagogie axée sur la motivation et le succès.

Nous avons expérimenté, durant 120 jours, la "pédagogie de la maîtrise" de Bloom, dans un groupe de treize (13) élèves de l'adaptation scolaire du niveau 3^e secondaire. Cette clientèle dite de "seconde zone" a bien besoin de motivations, de renforcements positifs et de réussites.

Un groupe contrôle, aux caractéristiques similaires mais soumis à un enseignement traditionnel, nous sert de point de référence.

Dès septembre, les deux groupes complètent un questionnaire portant sur la motivation puis nous compilons les résultats afin de les comparer. Nous reprenons cette même opération à la fin de la 4^e étape afin de constater s'il y a eu augmentation ou non du niveau motivationnel des élèves du groupe expérimental.

Pour les fins de nos calculs statistiques, nous utilisons la formule du rapport-critique et le test "t". Nous avons illustré nos résultats à l'aide d'histogrammes.

L'expérience est concluante: le groupe expérimental démontre un niveau motivationnel plus élevé que le groupe contrôle. Dans le groupe expérimental, l'élève vit sa réussite en regard de ses aptitudes. L'élève développe une estime de soi plus positive et cesse de se percevoir comme un raté.

Cette expérimentation est porteuse d'avenir pour nos élèves: sans doute à leur insu, ont-ils participé à ce que sera "l'école de demain".

REMERCIEMENTS

Ce mémoire a été rédigé sous la direction de monsieur Paul-tre Ligondé, Ph. D., professeur au Département des Sciences de l'Education de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Je remercie monsieur Ligondé pour sa collaboration à tous les niveaux lors de la rédaction de ce mémoire, notamment aux plans statistique et docimologique où sa compétence me fut particulièrement précieuse.

TABLE DES MATIERES

RESUME DU RAPPORT DE RECHERCHE	11
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX	viii
INTRODUCTION	10
CHAPITRE I	
1.1 La situation du problème	14
1.2 L'importance de la recherche	16
1.3 L'objectif de la recherche	19
1.4 Les limites de l'expérience	19
CHAPITRE II	
2.1 Analyse de la littérature	
2.1.1 Les précurseurs de Bloom	21
2.1.2 La contribution de nos contemporains	26
2.1.3 L'oeuvre de Benjamin Samuel Bloom	32
2.2 Le cadre conceptuel	
2.2.1 Une évaluation pédagogique	37
2.2.2 Le respect de l'élève dans sa démarche	38
2.2.3 L'incapacité du système	39
2.2.4 L'ouverture au changement	67

	vi
2.3 Les hypothèses de recherche	98
2.4 Les variables	99

CHAPITRE III METHODOLOGIE

3.1 L'enquête	
3.1.1 L'échantillon	100
3.1.2 La population	100
3.1.3 L'instrument de collecte des données	101
3.1.4 Les caractéristiques de l'enquête	102
3.1.5 La passation	103
3.2 Le contexte expérimental	103
3.3 L'opérationnalisation de l'expérience	104
3.4 L'approche avec le groupe expérimental	105
3.5 Quelques précisions	106
3.6 L'analyse des données	106
3.7 Les attentes	107

CHAPITRE IV LES RESULTATS

4.1 Présentation et traitement des données	108
4.2 Interprétation des résultats question par question	110
4.3 Présentation des histogrammes	115
4.4 Présentation des tableaux et évaluation statistique des résultats du questionnaire	128
4.5 Analyse des résultats décrits dans les tableaux	135

CHAPITRE V

5.1 Synthèse des résultats	138
5.2 Quelques observations	139
5.3 Conclusion	139
NOTES COMPLEMENTAIRES	142
APPENDICE A: La pédagogie de la maîtrise ou "mastery learning" au Cégep André-Laurendeau	146
APPENDICE B: Le taux d'échec aux examens du MBQ grimpe	148
APPENDICE C: Les cours d'été en récupération Une jungle à bien des points de vue	150
APPENDICE D: Etre analphabète à 20 ans en 1985 Après dix ans d'école, des milliers d'élèves ne savent pas lire	152
APPENDICE E: La structure du modèle selon Bloom	153
APPENDICE F: Ministère de l'Echec	154
APPENDICE G: Questionnaire	155
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX

Figure 1	: Les principaux éléments constitutifs de l'estime de soi	70
Figure 2	: Disposition des facteurs de distribution de motivation autour des comportements d'apprentissage	93
Relevé 1.1	: Les résultats par question au questionnaire pour les deux groupes d'élèves en septembre et en avril pour chaque catégorie de réponses	109
Relevé 1.2	: Les calculs pour déterminer le rapport-critique entre les groupes à partir des scores bruts de chaque catégorie de réponses	114
Figure 3	: L'histogramme de la distribution des résultats par question pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois de septembre: MOTIVATION septembre-OUI	116
Figure 3.1	: L'histogramme de la distribution des résultats par question pour les élèves du groupe expérimental et de groupe contrôle au mois de septembre: MOTIVATION septembre-NON	117
Figure 3.2	: L'histogramme de la distribution des résultats par question pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois de septembre: MOTIVATION septembre-NUL	118
Figure 4	: L'histogramme de la distribution des résultats par question OUI pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois d'avril: MOTIVATION avril-OUI	119
Figure 4.1	: L'histogramme de la distribution des résultats par question NON pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois d'avril: MOTIVATION avril-NON	120
Figure 4.2	: L'histogramme de la distribution des résultats par question JE NE SAIS PAS pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois d'avril: MOTIVATION avril-NUL	121
Figure 5	: L'histogramme de la distribution des résultats par question OUI pour les élèves du groupe contrôle pour les mois de septembre et d'avril: MOTIVATION contrôle-OUI	122
Figure 5.1	: L'histogramme de la distribution des résultats par question NON pour les élèves du groupe contrôle pour les mois de septembre et d'avril: MOTIVATION contrôle-NON	123

LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX (suite)

Figure 5.2 : L'histogramme de la distribution des résultats par question JE NE SAIS PAS pour les élèves du groupe contrôle pour les mois de septembre et d'avril: MOTIVATION contrôle-NUL	124
Figure 6 : L'histogramme de la distribution des résultats par question OUI pour les élèves du groupe expérimental pour les mois de septembre et d'avril: MOTIVATION expérimental-OUI	125
Figure 6.1 : L'histogramme de la distribution des résultats par question NON pour les élèves du groupe expérimental pour les mois de septembre et d'avril: MOTIVATION expérimental-NON	126
Figure 6.2 : L'histogramme de la distribution des résultats par question JE NE SAIS PAS pour les élèves du groupe expérimental pour les mois de septembre et d'avril: MOTIVATION expérimental-NUL	127
Tableau 1.1 : Les résultats comparés pour les réponses OUI au questionnaire sur la motivation passé en septembre par un groupe expérimental et un groupe contrôle	129
Tableau 1.2 : Les résultats comparés pour les réponses NON au questionnaire sur la motivation passé en septembre par un groupe expérimental et un groupe contrôle	130
Tableau 1.3 : Les résultats comparés pour les réponses JE NE SAIS PAS au questionnaire sur la motivation passé en septembre par un groupe expérimental et un groupe contrôle	131
Tableau 2.1 : Les résultats comparés pour les réponses OUI au questionnaire sur la motivation passé en avril par un groupe expérimental et un groupe contrôle	132
Tableau 2.1 : Les résultats comparés pour les réponses NON au questionnaire sur la motivation passé en avril par un groupe expérimental et un groupe contrôle	133
Tableau 2.3 : Les résultats comparés pour les réponses JE NE SAIS PAS au questionnaire sur la motivation passé en avril par un groupe expérimental et un groupe contrôle	134

INTRODUCTION

En partant des postulats qu'aucun élève ne désire délibérément échouer dans aucune matière et qu'aucun élève n'aspire à terminer son secondaire dans une classe spéciale ... nous orientons notre recherche sur une pédagogie plus adéquate que celle proposée par l'enseignement traditionnel. Nous constatons que nos postulats de base ne sont pas répandus dans le système scolaire actuel; seule la pédagogie de la maîtrise postule que le succès est à la portée de tous les élèves et intègre bien nos deux principes.

Précisons cependant que, pour différentes raisons, ce type de pédagogie ne s'est jamais imposé comme tel dans notre système québécois. Comme le mentionne Glasser, notre système actuel se base surtout sur l'échec et non sur la réussite.

Le remède évident qui consiste à éliminer l'échec et à amener chaque enfant à atteindre son niveau de compétence dans une atmosphère de réussite, peu importe le temps requis pour cela, n'est pas encore accepté par notre système traditionnel basé sur des principes de durée et d'échec.

(W. Glasser, 1978: 140)

Au contraire, le genre de résultats qu'obtiennent les élèves laissent croire que la réussite est réservée à ceux qui sont choisis pour former l'élite de nos écoles. A. Naud et L. Morin (1978: 64), dans l'Esquive, déplorent la pauvreté des motivations proposées aux élèves et aux étudiants.

C'est un fait reconnu par les intervenants du milieu scolaire que les élèves qui maîtrisent leurs apprentissages ne constituent qu'une faible partie de la classe. Leurs résultats sont remarquables et ils se classent facilement parmi les premiers au bulletin sommatif. C'est donc une minorité qui réussit à se maintenir à la tête de la classe.

Il faut admettre alors qu'avec le système d'enseignement actuel la majorité de nos élèves ne réalise que de faibles performances et même l'échec demeure un phénomène inévitable pour plusieurs d'entre eux. Les élèves qui obtiennent des résultats médiocres et des échecs répétés sont inscrits dans des classes de récupération que le ministère de l'Éducation du Québec qualifie d'adaptation scolaire. Pour l'élève, c'est généralement une voie sans issue que cette scolarisation marginale comme l'expliquent Laflamme et Tardif.

Dans le cas des classes de récupération et des classes de soutien, il est possible d'observer que la majorité des enfants inscrits sur ces voies parallèles y demeurent et ne sont jamais réintégrés au secteur régulier. Il s'agit donc, au niveau de ces dernières mesures, d'un constat d'échec partiel, voire global.
(C. Laflamme et J. Tardif, 1976: 206)

Pourtant, selon Bloom, la grande majorité des élèves pourrait quitter l'école secondaire avec des résultats bien plus reluisants que ceux obtenus actuellement.

L'idée de base reste cependant pour toutes que la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise, et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise.
(B. S. Bloom, 1979: 15-16)

L'enseignant ne doit pas minimiser le phénomène des échecs mais il demeure confronté à cet épineux problème tant qu'il ne modifiera pas son attitude envers l'élève des classes de récupération. Car très vite ces élèves sont marqués d'une étiquette péjorative dont ils n'arrivent pas toujours à se défaire. Non seulement cette étiquette risque de fausser la perception que nous avons de l'élève mais elle fausse aussi la perception qu'il a de lui-même et rarement à son avantage. L'élève finit par adopter le comportement qui correspond à son étiquette.

Avec une pédagogie appropriée, ces élèves peuvent réussir et se tailler une place dans notre système scolaire. C'est à ce chapitre que la pédagogie de la maîtrise se distingue: elle favorise la motivation, le succès et l'estime de soi.¹ Selon N. Pilon et J. Archambault (1985: 31), l'élève s'apprécie autrement; plutôt que de se percevoir comme quelqu'un qui échoue et pour qui apprendre est difficile, l'élève découvre qu'il peut réussir, se corriger et progresser. Il développe une perception favorable à sa valeur personnelle.

Aussi l'enseignant avisé choisit d'enseigner selon une pédagogie de gagnant remplie d'avantages. Nous croyons qu'en adoptant une pédagogie de la maîtrise, nous motivons l'élève et nous lui donnons les moyens d'accéder au succès scolaire. La fonction pédagogique l'emporte

1. A. Mucchielli (1981: 79) définit ainsi l'estime de soi: " Les deux éléments principaux de l'estime de soi sont la confiance en soi et la force du Moi qui se recoupent mais sont suffisamment distincts."

sur le rôle sélectif de l'école. C'est pourquoi Dot qualifie d'écoles plus pédagogiques celles qui s'engagent à fond dans un projet éducatif qui s'oriente sur la réussite de l'élève.

Certaines écoles sont plus rigides, plus sélectives; d'autres plus "pédagogiques", laissant à l'enfant ou à l'adolescent toutes les chances de réussite, en ne l'étiquetant pas / mauvais élève /. (...) L'absence de combativité, la multiplicité des activités, font que l'enfant, qui ailleurs pourrait se trouver en difficulté, mène ici une scolarité normale. On compte sur sa motivation et sur ses intérêts (...). Il progresse à son rythme; il ne peut pas / échouer /. Il recommencera jusqu'à la pleine réussite, sans pénalisation ni réprobation. (...) L'enfant devient autonome et responsable de ses apprentissages.
(O. Dot, 1983: 175-179)

Il faut éliminer le sentiment frustrant de l'échec qui déstabilise la motivation de l'élève.

C'est alors qu'intervient une pédagogie orientée vers le succès de l'élève dans les meilleures conditions d'apprentissages possibles pour réussir.

Comme l'indique B. S. Bloom (1979: 158) "En résumé, le succès scolaire entraîne une perception positive de soi en tant qu'élève et augmente les possibilités d'une perception générale de soi positive". Le succès a des répercussions directes sur l'élève au niveau de l'estime de soi et de son intérêt pour l'étude.

CHAPITRE I

Au chapitre I, nous situons les bases de notre recherche. Conséquemment, nous exposons la teneur de la problématique puis nous en décrivons l'importance. Ensuite, nous déterminons l'objet de la recherche et en précisons les limites.

1.1 La situation du problème

Depuis plusieurs années, nous constatons que 75% de la clientèle de l'adaptation scolaire au secondaire échoue dans une ou plusieurs matières. Ces revers démotivent l'élève, car à chaque bulletin, il écope de deux ou trois échecs et passe péniblement le cap du 50% dans les autres disciplines. Le ministère de l'Education (M.E.Q.), quant à lui, ne propose rien de concret sur ce sujet et parle très peu de l'insuccès oppressant cette clientèle particulière. Le Ministère se limite à suggérer, sans présenter de moyens pour y parvenir, d'individualiser l'enseignement et de rechercher le développement de l'enfant comme solutions à ses carences.

Favoriser l'individualisation de l'enseignement, c'est rechercher le développement de chaque enfant par le respect, l'exploitation et le perfectionnement maximum de sa personnalité, sur les plans physique, affectif, intellectuel, social, moral et/ou religieux.
(Rapport Copex, 1976: 589)

Donc, les orientations du M.E.Q. laissent de la place à l'interprétation et s'en tiennent plutôt aux grands thèmes généraux qu'aux moyens

concrets d'améliorer la motivation et la réussite de ces élèves.

Le diagnostic, le style d'apprentissage et l'évaluation sont laissés à l'initiative et à la discrétion du titulaire. La conséquence directe de l'absence de modèle proposé quant au style d'apprentissage laisse à l'enseignant le choix d'une diversité de méthodes qui, bien que bonnes en soi, n'attaquent pas le problème de la démotivation en adaptation scolaire. Car c'est la répétition de l'échec qui démotive l'élève et l'incite à "décrocher".

Il devient de plus en plus évident que l'enseignement traditionnel¹ ne correspond pas au style d'apprentissage de la clientèle en adaptation scolaire. L'élève présente des retards académiques importants parce qu'il possède peu d'acquis réels, s'adapte mal à l'enseignement collectif, évolue d'un cycle à l'autre selon différentes méthodologies. Le matériel didactique proposé est souvent inadéquat, l'évaluation sommative le place parmi les paresseux et marque profondément l'élève dans sa motivation intrinsèque. L'élève est en position de démotivation constante et ne peut apprécier positivement son passage dans le système scolaire. C'est donc à cette démotivation qu'il faut s'attaquer.

1. Reboul, Olivier (1984: 76): "L'enseignement traditionnel, c'est aussi celui qui est dogmatique, autoritaire, livresque, sclérosé, etc."

En sortant l'élève de son perpétuel échec, l'enseignant réussit à motiver l'élève, à le rendre plus heureux et à le responsabiliser devant son apprentissage. Dans notre enseignement en adaptation scolaire, nous sommes convaincus que la seule voie significative pour l'élève, c'est celle de la réussite. Un élève qui est motivé passe beaucoup plus facilement à travers ses études et obtient des résultats éloquents. Cette voie de la motivation nous est offerte en intégrant dans notre enseignement le "mastery learning".²

1.2 L'importance de la recherche

Il n'existe pas d'enseignement qui n'ait profité à personne; mais connaît-on un enseignement qui ait profité à tous? Nous répondons par l'affirmative en proposant le modèle d'enseignement par objectifs de B. S. Bloom.

Insatisfaits de l'enseignement traditionnel et après un bref bilan de ses aspects négatifs ... nous proposons avec enthousiasme de lui préférer une alternative plus ouverte, plus motivante et centrée sur l'élève.

Il ne faut pas considérer la stratégie de Bloom comme une solution miracle à tous les problèmes, mais si elle ne règle pas tout, elle s'attaque avec rigueur aux enjeux fondamentaux que sont la motivation et le succès pour l'élève. Nous envisageons ce modèle comme une voie de premier ordre

2. Mastery learning se traduit par: pédagogie de la maîtrise, pédagogie du succès, pédagogie de la réussite, apprentissage assuré.

pour scolariser et motiver les élèves en général et plus particulièrement ceux de l'adaptation scolaire. Il faut savoir que les écoles du Québec comptaient 64 295 élèves T.G.A. (troubles graves d'apprentissage) en 1977-1978 alors que dix ans plus tard, on en dénombre 60 126 de plus, soit 124 421.³

B. S. Bloom inscrit son modèle pédagogique dans l'optique dite de "l'égalité des chances" en éducation et adhère à cette philosophie qui croit dans la capacité d'apprendre de tous les élèves. C'est pourquoi toutes nos observations sur la pédagogie de la maîtrise s'appliquent parfaitement à toute la clientèle du réseau scolaire.

De plus, le "mastery learning" est loin d'être une pédagogie de fiction puisqu'elle étend son rayon d'adeptes jusqu'en Corée.

Bégin et Dussault nous décrivent l'ampleur prise par cette approche pédagogique à travers le monde.

En 1979, et aux Etats-Unis seulement, la pédagogie de la maîtrise était utilisée avec plus de 1 000 000 d'élèves de tous niveaux. (...) Des commissions scolaires entières ont adopté cette pédagogie du succès: c'est le cas de Chicago, de Denver, de la Nouvelle-Orléans et de Washington, D. C.. Mais le phénomène n'est pas exclusivement américain: la commission scolaire de Vancouver expérimente cette approche sur tout son territoire; l'Indonésie et la Corée du Sud y recourent à une large échelle; des efforts

Notes complémentaires: voir p. 142

3. Source: M.E.Q. L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1978, (7879-815), p. 51.

M.E.Q. Rapport annuel 1986-1987, Québec, 1987, (#55-1437) pp. 54-55

d'implantation sont observés en Israël, en Angleterre et en Australie. Et l'on prévoit que, dès 1981-1982, de dix à vingt autres pays auront des projets expérimentaux d'envergure en pédagogie de la maîtrise.

Quand des milliers d'enseignants et des millions d'apprenants adoptent une pédagogie qui n'a rien du laisser-faire ou de la fantaisie et y demeurent fidèles, il est malaisé de parler de chimère ou d'utopie.
(Y. Bégin et G. Dussault, 1982: 70)

Donc, les principes de Bloom contribuent substantiellement à l'instruction de milliers d'individus.

Comme l'accroissement des élèves marginaux s'accroît d'année en année, nous croyons que tout pédagogue qui oeuvre dans ce secteur doit mobiliser ses énergies pour renverser la valeur polluante de la démotivation et amorcer une revalorisation de ses élèves. Nous préférons investir dans une approche qui fait ses preuves plutôt que de tourner en rond avec un système boiteux.

Cette recherche contribue modestement à mettre en valeur, dans une classe donnée, une pédagogie qui rejoint le voeu d'EXCELLENCE exprimé lors des Etats Généraux sur l'Education (Québec, avril 1986) comme préoccupation dominante dans nos écoles. Nous souhaitons que notre exemple soit suivi par d'autres intervenants et nous comptons propager le modèle de B. S. Bloom chaque fois qu'il nous sera possible de le faire.

1.3 L'objectif de la recherche

Ce rapport de recherche a comme objectif l'expérimentation, sur une période de 120 jours⁴, du modèle d'enseignement par objectifs de B. S. Bloom (1979) basé sur la motivation en vue d'améliorer le rendement de mes élèves et d'éliminer leurs échecs.

1.4 Les limites de l'expérience

Afin de pallier à l'effet de nouveauté et imprégner l'élève d'un "halo" motivationnel à long terme, nous proposons une intervention prolongée de la pédagogie de la maîtrise sur une période couvrant au moins un cycle du régime scolaire ... ce qui ne manquera pas d'apporter des améliorations substantielles sur le rendement des élèves du groupe expérimental.

Car notre expérimentation n'offre que des répercussions immédiates à nos 13 élèves de secondaire III de l'adaptation scolaire. Aussi, nous est-il difficile d'en mesurer les bénéfices à long terme pour l'élève. En effet, dès l'an prochain, ils seront assujettis au type d'enseignement de leur nouveau titulaire. Souhaitons que notre projet pilote inspire d'autres éducateurs à joindre nos rangs.

4. Pour respecter les délais prévus, nous disposons d'une centaine de jours et selon Bloom (1979: 201), un trimestre d'expérimentation, c'est suffisant pour qu'apparaissent des résultats positifs.

Toutefois, une grande satisfaction nous habite, elle repose sur nos élèves: ils possèdent intérieurement le germe du succès, à eux d'y puiser selon leur convenance.

CHAPITRE II

Au chapitre II, nous recensons les écrits pertinents sur notre sujet et nous précisons notre cadre conceptuel. Nous enchaînons ensuite avec la formulation de nos hypothèses de recherche.

2.1 Analyse de la littérature

2.1.1 Les précurseurs de B.S. Bloom

Depuis que l'école existe, il s'est toujours trouvé des éducateurs qui ne jurent que par le succès de leurs élèves. Ces pionniers parlent de la liberté de l'enfant, de la méthode des centres d'intérêt, d'école sur mesure ... chacun à sa façon.

On retrouve auprès de ces plus grands penseurs des éléments d'une pédagogie bousculant un peu les idées reçues de l'enseignement traditionnel.

Déjà en 1512, Erasme expose une vision humaniste de l'école. A travers son livre Méthode des études, il parle d'éducation attrayante pour tous. L'attrait pour l'école, c'est l'indice qu'il existe une certaine motivation chez l'enfant.

Montaigne, quant à lui, ne tarde pas à publier ses Essais (1580) dans lesquels il avance son célèbre principe qu'en éducation, l'on doit viser la formation d'une tête bien faite plutôt qu'une tête

bien pleine. Il va sans dire que de tels propos causent quelques remous dans les milieux intellectuels de l'époque.

Montaigne s'oppose aussi au verbalisme et au savoir livresque. Il estime à juste titre qu'il faut surtout former de bons jugements. Un bon jugement est le gage d'une grande sagesse chez l'homme, dit-il. Il croit aussi qu'un éducateur doit favoriser l'initiative de l'enfant et qu'il doit surtout s'adapter à son niveau. Ainsi Montaigne est contre le savoir pour le savoir; il favorise l'initiative et le bon jugement.

Comenius est encore plus osé. Il écrit dans la Grande didactique (1628) qu'il faut se donner le moyen d'enseigner "tout à tous". N'est-ce pas le crédo de Bloom, lui qui soutient que la majorité des élèves peuvent apprendre tout ce qui compose leur programme d'étude, à condition d'employer une pédagogie de la réussite?

Puis arrive l'époque de Jean-Jacques Rousseau qui se distingue par un discours novateur. Il marque profondément le XVIII^e siècle avec ses écrits qualifiés de révolutionnaires. Il énonce plusieurs principes dans son livre L'Emile (1762). Il se prononce contre la récitation par coeur et invite les éducateurs à suivre l'intérêt de l'enfant et non l'ordre du programme. Il soutient également qu'un bon éducateur, c'est celui qui guide l'élève dans sa démarche, tout en éveillant aussi sa curiosité. Rousseau ne jure que par l'enseignement individuel, il n'accepte pas le châtement, encore moins l'échec. On retrouve donc chez Rousseau une conception bien étayée d'une pédagogie motivante et surtout sans échec.

Pestalozzi fait lui aussi sa marque et publie, en 1826, le Chant du Cygne pour exposer sa théorie au public. Il s'élève contre les éducateurs qui donnent des exercices vides de sens ou qui ne présentent aux élèves qu'une répétition sans intérêt d'un même exercice. Il insiste beaucoup sur l'enseignement concret et les métiers manuels pour motiver l'élève. Il soutient que l'enseignement doit s'appliquer à suivre le rythme de l'enfant. Pestalozzi est sans doute un précurseur de l'enseignement professionnel, car il inculque à ses jeunes le goût des travaux manuels. Susciter l'intérêt chez l'enfant, c'est encore insister sur l'importance de la motivation pour les élèves.

En 1901, Claparède, dans son livre L'Ecole sur mesure, présente une approche éducative nouvelle. Il transmet aux éducateurs les grandes lignes de ce que représente une école sur mesure pour l'élève: adapter son enseignement à la force de son élève, suivre son allure. N'est-ce pas, en d'autres termes, le rythme et le style d'apprentissage apparaissant dans nos écoles modernes? Claparède insiste pour que le système éducatif procure à tous les conditions favorables à l'organisation personnelle de son travail. Ces principes sont le coeur d'une pédagogie de la réussite. En effet, Bloom dit que les conditions favorables d'apprentissage sont à la base de tout succès subséquent pour l'élève.

Plus tard, Cousinet se présente comme un ardent adversaire du système traditionnel et souligne les nombreuses failles de celui-ci. Il conteste sans retenue l'éducation traditionnelle dans laquelle

l'élève est un éternel perdant. Dans son livre Pédagogie de l'apprentissage (1955), Cousinet fustige l'échec de l'éducation qui perpétue la passivité de l'élève et sa grande dépendance. Il propose que l'élève choisisse sa tâche en fonction de son intérêt. Tout comme Bloom, Cousinet formule de sévères reproches au système traditionnel et souligne également son incapacité à susciter l'intérêt de l'élève.

Plusieurs des auteurs que nous mentionnons critiquent ouvertement le système traditionnel, proposent des réformes audacieuses et tiennent dans plusieurs cas des expériences éducatives diverses dans certaines écoles.

Mais aucun ne va aussi loin que A.S. Neill qui lui se rebelle complètement contre le système scolaire et fonde sa propre école, qu'il baptise Summerhill (1921).

Neill désire que l'école s'adapte à l'enfant et non le contraire. Aussi, à Summerhill, il "vit" une école vraiment nouvelle: pas de règlement, pas d'enseignement traditionnel, pas d'autorité primitive. C'est l'enfant laissé à lui-même et créant sa propre école, au jour le jour, avec le moins de contraintes possibles. Neill expérimente l'école de la réalité à travers la vision qu'il a de l'école parfaite.

Pour Neill, l'enfant doit se dépasser lui-même et non dépasser les autres. Il s'oppose à toutes les formes de compétitions. L'élève et l'enseignant sont des collaborateurs à une tâche commune. A son école, l'élève peut tout apprendre, il n'existe aucun tabou. Pour Neill,

apprendre est un processus qui demande de l'intérêt, un mobile et de l'orientation. Il soutient que tout est possible si la motivation de l'élève est suffisante. N'a-t-il pas dit que beaucoup d'enfants sont retardés à l'école parce que cette dernière est trop terne pour eux?

Neill, à travers toutes les conférences qu'il donne, profite de chaque tribune pour s'indigner devant les inaptitudes du système traditionnel à former des jeunes épanouis, motivés et heureux. L'opinion publique l'accable d'un déluge de critiques mais plus le temps passe, plus il se gagne des appuis inconditionnels auprès d'autorités compétentes en matière d'éducation.

La philosophie de Neill est à la base de la pédagogie du succès: respecter le rythme de l'élève, adapter l'école à l'enfant, absence de compétition, stimulation de l'élève. Autant de points forts qui font partie intégrante de la pédagogie de Bloom.

Neill demeure donc un précurseur éclatant d'une pédagogie motivante, centrée sur les intérêts des élèves. Avec lui, le succès des élèves n'est pas une utopie; il enclenche un mouvement contemporain qui est repris par plusieurs pédagogues, sous des modalités différentes.

Mais quelle secousse dans la forteresse de la pédagogie traditionnelle et conformiste! Elle compte maintenant une brèche dans un mur et ses fondations sont sérieusement ébranlées. Neill raconte son expérience dans un livre intitulé Libres enfants de Summerhill (1970), en plus d'y expliquer les principes fondamentaux qu'il a soutenus toute sa vie.

2.1.2 La contribution de nos contemporains

John B. Carroll apporte une contribution importante au concept du "mastery learning". En effet, dans un article intitulé "A Model of School Learning" publié en 1963, Carroll attire notre attention sur le facteur temps comme déterminant fondamental de l'apprentissage. Il signale aussi les différences d'aptitudes chez l'élève comme un élément négligé de l'enseignement traditionnel. Carroll est un chercheur très prolifique et publie plusieurs textes sur la pédagogie du succès. Ainsi donc, il rejoint les rangs des humanistes qui se préoccupent des talents respectifs de l'élève et de son succès.

A la même époque, le duo formé de F. Keller et de J. Sherman développe un système d'enseignement individualisé surnommé " Personalized System of Instruction " (P.S.I.). Ce système individualisé est décrit dans un volume paru en 1967, The Keller Plan Handbook. On y retrouve les grands principes d'une pédagogie du succès; l'élève travaille selon ses habiletés et son rythme propre. Keller n'hésite pas à préconiser un indice de performance élevé bien au-dessus de 60% comme critère de réussite.

Keller croit également aux moyens audio-visuels comme support technique aux enseignants. Car, comme son nom l'indique, le P.S.I. se veut essentiellement une méthode individualisée d'enseignement. Enfin, Keller manifeste beaucoup d'intérêt envers la rétroaction comme moyen privilégié pour motiver l'élève.

Dans cette ligne de pensée, B. F. Skinner, à travers plusieurs écrits dont La révolution scientifique de l'enseignement (1969), fait connaître encore plus les bienfaits de l'enseignement individuel (programmé). Skinner propose aux enseignants de grouper les éléments d'apprentissage par ordre de difficulté; ainsi, tous les élèves parviennent avec le temps à accomplir des tâches complexes. Mais pour Skinner, ce qui compte par dessus tout, c'est que le succès scolaire soit à la portée de tous. Skinner demeure donc un pilier parmi les chercheurs qui n'hésitent pas à prêcher en faveur d'une pédagogie du succès.

Un autre ardent défenseur de la promotion de l'élève à travers une pédagogie motivante est sans conteste William Glasser. Avec une publication non-équivoque comme Des écoles sans déchets (1973)*, Glasser confond l'école traditionnelle et l'accuse de ne produire que des ratés. Pour ce docteur américain, il faut absolument sortir l'élève en difficulté de l'échec scolaire et lui éviter de se percevoir et d'être considéré comme un raté. Pour y arriver, Glasser ne voit qu'une solution: appliquer dans les écoles une pédagogie revalorisante aiguillée sur la réussite.

Le Québec de son côté n'est pas en reste puisque Y. Bégin et G. Dussault, à travers de multiples études au niveau de l'Institut national de la Recherche scientifique (I.N.R.S.-Education), publient plusieurs documents importants tels que: S.A.G.E.: Un pas vers l'école de

* Traduction de: School without Failures.

demain (1982)¹ puis Individualisation de l'enseignement, progrès continu et succès scolaire (1983).

S.A.G.E. apparaît comme un nouveau concept de l'individualisation de l'enseignement. Ce système fort original se préoccupe des aspirations des élèves telles que: travailler à son rythme et réussir. Les exigences du programme ne servent que d'itinéraire pédagogique.

Bégin et Dussault critiquent avec vigueur l'enseignement collectif qui ne permet qu'à une minorité d'élèves d'atteindre les objectifs poursuivis. Ce qui met en relief, encore une fois, les aspects négatifs de l'éducation de masse. Les auteurs soutiennent qu'il est plus facile de motiver l'individu que le groupe. Selon eux, l'école doit maximiser les conditions favorables d'apprentissage pour les élèves.

Bégin et Dussault souhaitent ardemment que l'école mette en place au plus vite une pédagogie du succès, afin de mener le plus d'élèves possible au niveau de l'excellence.

S.A.G.E. s'avère donc un prototype éducatif qui s'applique, tout comme la pédagogie de la maîtrise, à développer les meilleures conditions d'apprentissage possibles.

Deux autres projets québécois retiennent notre attention: l'un se déroule au niveau universitaire et l'autre se situe au niveau collégial.

1. S.A.G.E.: Système d'Apprentissage Géré par l'Étudiant.

Dans le cadre du cours Organisation scolaire du Québec (PDG-1001)², M. Maurice Boivin, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, réfère tout au long de ce cours à des principes fondamentaux relevant d'une pédagogie de la réussite. En définitive, plusieurs grands principes mis de l'avant par M. Boivin et inspirés d'une "pédagogie ouverte" recourent ceux de la pédagogie de la maîtrise.

Dès le début de la session, l'animateur insiste sur la bonne communication qui doit exister entre chaque étudiant contribuant ainsi à créer un climat de coopération dans le groupe. À chaque rencontre, l'animateur précise le ou les objectifs à poursuivre et indique quelques moyens (pistes) pour y parvenir.

Tout au long de la session, l'étudiant a le loisir de choisir ses centres d'intérêt. Grâce à une formule dite "des ruches", l'étudiant travaille en cellule et l'aide mutuelle (co-apprentissage) est souvent mise à contribution. Tout au long des séances, l'étudiant peut exprimer ses besoins, faire partager ses apprentissages réalisés dans un cheminement particulier et s'associer aux prises de conscience des autres.

La dernière rencontre prévoit une co-évaluation entre le professeur et l'étudiant et réciproquement entre les étudiants, tout cela dans un climat de respect découlant d'une perception mutuelle positive. Cette évaluation globale est enrichissante pour tout le monde et prend

2. Boivin, Maurice, Guide pédagogique et notes de cours, U.Q.T.R., Trois-Rivières, juillet 1983

une connotation très formative.

La formule "des ruches" rallie les lignes de force du modèle de Bloom: définir les objectifs du cours, favoriser une bonne relation entre pairs, développer l'aide mutuelle, adopter une évaluation de type formative; tous ces principes convergent vers la réussite de l'étudiant.

Au Cégep André-Laurendeau³, un groupe d'enseignants expérimente la pédagogie de la maîtrise dans un cours intitulé Logique de programmation (1988). Dans le cadre de mesures visant à augmenter la qualité de la formation fondamentale, les enseignants décident d'opter pour cette technique de réussite scolaire dans un cours d'informatique. Ce qui prouve que la pédagogie de la maîtrise s'implante facilement dans différentes sphères. De l'avis des professeurs, le taux de réussite des étudiants s'est amélioré et l'on songe même à étendre cette technique à d'autres cours du programme d'informatique. C'est donc une application québécoise de la pédagogie de la maîtrise telle que conçue par B.S. Bloom.

Enfin, mentionnons un texte important tiré d'un rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation titré: Une logique de la réussite éducative (1986-87)⁴. Ce document est une adhésion catégorique à la pensée de Bloom. Le C.S.E. invite les agents d'éducation à réfléchir sur les attitudes à développer afin de tendre vers ce concept d'une "logique de la réussite".

3. Voir appendice A: Journal de Montréal, 7 août 1988, vol. 25, no. 54

4. Extrait de: Conseil Supérieur de l'Éducation, Rapport 1986-1987 sur l'état de situation et les besoins de l'éducation. La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement, Québec, 1987, p. 26-27, (#50-134).

(...) Il importe, toutefois, de comprendre qu'une logique de la réussite éducative est plus large que l'intérêt porté aux résultats scolaires. (...) Mais la logique dont il s'agit ici est nettement centrée sur les apprentissages réels des élèves ou étudiants (...)

Le C.S.E. n'envisage donc pas les notes scolaires comme étant une finalité en soi, préfère s'attarder aux apprentissages réels des élèves. Cette façon de voir la réussite implique de nouvelles attitudes de la part des intervenants du milieu.

Ces attitudes, qu'on peut inclure dans une logique de réussite, se résument finalement à peu de choses, mais combien essentielles: la confiance dans le potentiel de chacun; des attentes élevées, qui incitent chacun à se dépasser sans cesse; le respect des capacités et des rythmes de chacun. (...).

Pour ce qui est de la pédagogie, elle possède forcément des caractéristiques lui permettant de miser sur la capacité d'apprendre des élèves et sur une variété de moyens pour y parvenir.

Une pédagogie qui s'inscrit, elle aussi, dans une logique de la réussite possédera quelques traits qu'on pourrait rassembler autour de deux caractéristiques majeures: ce sera une pédagogie active ou participante, si l'on entend par là qu'elle misera sur le désir d'apprendre et la capacité de chacun d'apprendre et de se développer et qu'elle fera le pari de la responsabilisation et de la prise en charge individuelle; ce sera une pédagogie différenciée, c'est-à-dire une pédagogie soucieuse de s'adapter à la diversité des individus et des groupes et respectueuse des démarches, des motivations et des rythmes variés. (C.S.E., 1987: 26-27)

Une pédagogie qui respecte le rythme d'apprentissage, mise sur la capacité de chacun ... bref, on croit lire un manuscrit sur la péda-

gogie de la maîtrise, tant les idées sont conformes aux préceptes de B. S. Bloom.

2.1.3 L'oeuvre de Benjamin Samuel Bloom

Quant à l'instigateur actuel du "mastery learning" Benjamin Samuel Bloom, il enseigne à l'Université de Northwestern et est professeur émérite à la faculté des sciences de l'Education de l'Université de Chicago depuis 30 ans.

Bloom est l'auteur de multiples ouvrages sur l'Education. Il s'est fait connaître par sa célèbre Taxonomie des objectifs pédagogiques (1956) qui comble un grand besoin en éducation, en classant, organisant et hiérarchisant les objectifs des phénomènes d'apprentissage. Le premier but de la taxonomie est de classer les éléments devant faire l'objet de mesure. Bloom regroupe ces objectifs sous deux grands thèmes: domaine affectif et domaine cognitif.

Tout au long de ses recherches, il développe un concept d'enseignement qu'il fait connaître sous le nom de "mastery learning".

Nous consignons quelques titres qui développent les principes du "mastery learning".

Dans les années 70, Bloom publie plusieurs titres ayant toujours comme sujet sa fameuse pédagogie de la réussite. Ces titres traduisent bien sa préoccupation constante de développer son modèle; aussi, avec Learning for Mastery (1973) et Recent Developments in Mas-

tery Learning (1973), il poursuit la marche de son idée révolutionnaire. Dans ces deux ouvrages, il insiste sur les conditions favorables pour l'apprentissage comme moyen pour éliminer les échecs et aider les élèves. Toujours optimiste, Bloom croit que les années 80 verront apparaître des changements au niveau de l'école et de la société.

Avec Time and Learning (1974), Bloom revient à la charge et explicite davantage l'importance de laisser à l'élève le temps suffisant pour accomplir ses tâches académiques.

En 1979, un autre ouvrage majeur voit le jour sous le titre de Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Ce livre expose en détail la théorie du "mastery learning". Le père de la taxonomie des objectifs pédagogiques y préconise judicieusement un modèle d'enseignement par objectifs. Bloom nous explique qu'il ne croit pas à l'innéisme des faiblesses scolaires; il pense plutôt que les différences entre les élèves résultent surtout d'un enseignement trop traditionnel. En effet, Bloom voit dans le système traditionnel où l'élève n'étudie qu'en vue d'examens ponctuels des failles majeures en tant que modèle éducatif. Parmi les failles relevées, notons que les élèves ne peuvent corriger leurs erreurs qu'au lendemain de l'examen; c'est donc un système qui empile les erreurs au lieu d'y remédier au fur et à mesure de leur apparition.

Durant la même année, la revue Educational Leadership lui consacre une entrevue intitulée "A Conversation with Benjamin S. Bloom". Tout au long de cet entretien, Bloom insiste sur la qualité d'un bon

lien relationnel qui doit primer entre l'enseignant et l'élève. Il reprend les principes qui sous-tendent son concept de "mastery learning" et parle de l'impact positif (partage de l'information) qu'apporte l'aide mutuelle entre les élèves.

Pour illustrer comment l'on peut favoriser l'enseignement individuel dans un groupe structuré pour recevoir l'enseignement collectif, Bloom donne l'exemple d'un entraîneur sportif. Cet entraîneur donne des consignes générales sur le match à tous les joueurs et ne rappelle au banc que ceux pour qui des remarques supplémentaires s'imposent.

Bloom déplore le peu de place laissée par l'école pour la recherche et les innovations pédagogiques. Il s'en prend aussi à cette mentalité dépassée du système d'éducation où l'on considère comme normal qu'environ un tiers des élèves ne peuvent avoir qu'un rendement médiocre à l'école et que c'est là ce que Dieu et la nature ont voulu. Ce courant de pensée estime que le rendement scolaire se distribue selon une courbe normale de probabilités vouant par le fait même un certain nombre d'élèves à l'échec.

Son plus récent article intitulé "Helping All Children Learning in Elementary School and Beyond"⁵ traite des différentes façons de maximiser les chances d'apprendre aux élèves de l'élémentaire.

5. Article paru dans la revue Principal, vol.67, no.4, Mars, 1988.

En appliquant ces principes dès le bas âge, Bloom est persuadé que les jeunes vont développer une meilleure estime de soi et connaîtront de meilleurs résultats.

Bloom insiste aussi pour que les parents s'impliquent davantage dans le travail scolaire de leurs enfants.

Il maintient toujours que la plupart des élèves sont fort semblables dans leurs aptitudes à apprendre s'ils sont placés dans des conditions pédagogiques favorables. Irréversiblement, depuis fort longtemps, des éducateurs perspicaces s'entendent sur certains des principes directeurs devant réformer l'enseignement traditionnel au profit d'une pédagogie du succès.

Un élément fondamental se dégage de ces principes: lorsque l'élève dispose de temps et d'aide suffisante, il peut surmonter les difficultés les plus complexes avec l'aide de tests diagnostiques et un enseignement correctif.

Avec Bloom comme instigateur, la pédagogie de la maîtrise connaît la notoriété en séduisant des milliers d'adeptes à travers le monde.

2.2 Le cadre conceptuel

De nombreux chercheurs ont développé des modèles de pédagogie du succès. Mentionnons: Y. Bégin et G. Dussault, B. S. Bloom, W. Glasser, F. S. Keller. Cependant, le modèle qui nous semble le plus approprié

pour cette recherche, c'est celui de l'enseignement par objectifs de Benjamin Samuel Bloom (1979).

Le modèle de Bloom prône la pédagogie de la réussite scolaire, respecte le rythme d'apprentissage de l'élève, favorise son autonomie, vise l'excellence, recommande le renforcement qui conduit à la satisfaction du travail accompli, le tout couronné par une évaluation formative incitant l'élève au succès continu. Quelle stratégie motivante que celle de Bloom!

Cette stratégie, Bloom l'a mise au point avec ses propres élèves.

J'ai cherché et mis au point avec mes élèves des procédures et des stratégies permettant d'atteindre la maîtrise dans certaines matières. (...) Cependant, la clé du succès repose plus encore sur la possibilité de motiver les élèves et de les aider à surmonter leurs difficultés d'apprentissage au moment approprié. (B. S. Bloom, 1979: 16-17)

Bloom désire donc motiver les élèves et leur permettre de connaître des succès. Il définit sa pédagogie comme un enseignement collectif auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions et des mesures d'aide individualisées pour amener à un niveau de compétence élevé le plus grand nombre possible d'élèves. (Bloom, 1979: 15-16)

Cette définition réunit à la fois l'objectif à long terme de la pédagogie de la maîtrise soit l'atteinte d'un haut niveau de compétence pour la majorité des élèves et l'objectif à court terme qui vise à corriger dès leur apparition les erreurs d'apprentissage.

2.2.1 Une évaluation pédagogique

L'atteinte de ces deux objectifs permet d'éviter chez la majorité des élèves l'apparition et la croissance d'un sentiment frustrant d'incompétence qui l'amène à accepter l'échec ou la médiocrité comme un phénomène inévitable et irréversible. Il s'avère primordial pour l'enseignant de déceler ces erreurs. C'est à ce niveau que l'évaluation formative prend toute son importance en tant qu'une des composantes essentielles de la stratégie de la pédagogie de la maîtrise.

Cette évaluation permet de repérer l'élève qui progresse plus rapidement et lui propose des activités d'enrichissement bien adaptées à son rythme.

De plus, le M.E.Q., dans sa Politique générale d'évaluation pédagogique (1981), préconise une évaluation au service de l'élève. Cette politique générale définit ainsi l'évaluation formative:

L'évaluation formative est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève. Elle a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré de réalisation de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. Ainsi, elle se situe au début, à la fin d'une ou de plusieurs activités d'apprentissage, l'essentiel étant d'améliorer celui-ci pendant qu'il a lieu.
(M.E.Q., 1981: 7)

Puisque le M.E.Q. reconnaît tant de mérites à l'évaluation formative, pourquoi n'en popularise-t-il pas l'emploi? Doit-il, au nom

d'un pluralisme discutable, maintenir l'évaluation normative? A notre avis, toute évaluation qui sanctionne l'échec n'a pas sa place dans un système éducatif.

2.2.2 Le respect de l'élève dans sa démarche

Cette définition du M.E.Q. permet d'envisager l'évaluation comme un moyen d'améliorer l'apprentissage et non plus comme un résultat définitif de l'apprentissage. C'est le principe de base de la pédagogie de la maîtrise que de respecter l'élève dans son cheminement, à partir de ses acquis, son style cognitif et son rythme d'apprentissage.

Afin de permettre l'évaluation précise du degré d'atteinte des objectifs en vue de la décision permettant ou non à l'élève de poursuivre d'autres objectifs, l'enseignant utilise un test centré sur un ou plusieurs éléments à vérifier et, selon le résultat obtenu (critère de performance), maîtrise ou non du concept, il prescrit à l'élève l'enseignement correctif pertinent ou la poursuite de sa démarche.

Selon le principe de la pédagogie de la maîtrise, un test doit être réussi avec un résultat de 80% pour valider l'atteinte des objectifs et ainsi poursuivre l'étude d'autres concepts. Si ce résultat n'est pas atteint, l'élève poursuit un cheminement correctif jusqu'à la maîtrise des objectifs.

La réussite s'atteint par la maîtrise concluante d'un ou plusieurs objectifs et se veut formative parce qu'elle corrige presque sans délai les erreurs de l'élève.

Comme on peut le constater, le modèle de Bloom s'ajuste fort bien à l'élève d'adaptation scolaire et contribue à susciter la motivation auprès de cette clientèle.

2.2.3 L'incapacité du système

Nous attribuons à l'enseignement traditionnel lui-même certaines incapacités décelées auprès des élèves. En effet, nous déplorons l'impuissance du système à réduire les échecs et son inertie à développer des moyens de renforcement positif pour les élèves.

Les principales lacunes véhiculées par l'enseignement traditionnel se traduisent surtout au niveau du respect de l'élève. Nous rassemblons dans les pages suivantes nos principaux reproches envers ce qui constitue des lacunes importantes d'un système qui dit prioriser "le bien de l'enfant".

Faut-il s'étonner, qu'à cause du genre d'instrument de mesure employé et de l'interprétation normative qui s'ensuit, l'école soit un lieu de sélection? Enseigner toujours pour la masse étudiante, entretenir le principe de la certitude, maintenir une rigidité démesurée des programmes ... voilà autant d'exemples qui expliquent, en partie, la prolifération de classes spéciales.

Le M.E.Q. n'assume sûrement plus son rôle de leadership éducatif s'il tolère tant d'inaptitudes; il se dérobe plutôt devant ses obligations! Il faut recycler sans tarder le système, avant qu'il ne périclite irrémédiablement.

2.2.3.1 Le déclin du système traditionnel

La majorité de nos écoles fonctionne selon la croyance archaïque qu'il existe une situation scolaire (idéale?) standardisée pour tous les élèves.

Cette conjoncture enlise l'enseignement dans un conformisme commode. Elle ne repose aucunement sur des théories pédagogiques attrayantes. Bien au contraire, elle s'éloigne des grands discours novateurs et s'écarte des principes fondamentaux. Beaucoup d'interrogations demeurent en suspens. Qu'est devenu le fameux "bien de l'enfant", où en est la fameuse démocratisation? L'excellence en éducation arrivera-t-elle un jour? Quand parlera-t-on vraiment de l'égalité des chances?

A quel moment les différences individuelles sont-elles prises en considération? Jamais. Le système est conçu pour la masse étudiante. Skinner décrit l'inaptitude du système traditionnel à résoudre ses problèmes.

L'inefficacité de notre système d'éducation provient en premier lieu de notre échec à trouver une solution au problème des différences individuelles. Malgré quelques expériences héroïques d'écoles sans classes, l'usage courant consiste à faire progresser au même rythme de vastes groupes d'élèves, soumis exactement aux mêmes matières et atteignant les mêmes critères

de promotion d'un degré à l'autre. La vitesse est adaptée à l'élève moyen ou médiocre. Ceux qui pourraient avancer plus vite perdent tout intérêt et perdent leur temps; ceux qui devraient avancer plus lentement restent en arrière et perdent aussi l'intérêt.

(B. F. Skinner, 1969: 286)

Comment un individu peut-il progresser à son rythme et en même temps être assujéti à un modèle d'enseignement collectif? N'est-ce pas favoriser le phénomène de l'inadaptation scolaire?

De plus, en tolérant le phénomène de l'échec, le système rejette ses propres rejetons ... ce qui condamne l'élève à errer dans un labyrinthe sans fin. Son cheminement scolaire tient du paradoxe. L'élève quitte le système traditionnel parce qu'il est faible et démotivé. On l'intègre dans une classe régulière (d'où il venait justement d'être rejeté) puis il décroche parce qu'il est trop faible pour soutenir le rythme de l'enseignement collectif.

2.2.3.2 La contrainte du classement

Traditionnellement, l'école oriente les élèves trop faibles vers des classes spéciales, à partir de tests de classement. Cette forme de verdict enlève à l'élève toute chance de se faire remarquer autrement que par son étiquette péjorative. Glasser n'est pas tendre dans ses propos touchant l'échec scolaire.

C'est par tradition que l'éducation explique en partie pourquoi elle continue obstinément de placer d'innombrables enfants dans la catégorie des ratés. Cette tradition décourage un grand nombre de petits débutants qui essaient de démêler un peu cette situation scolaire qu'ils ne comprennent pas. Une fois qu'un enfant a reçu l'estampille de l'échec et qu'il se voit lui-même comme un /fruit sec/, il a peu de chances de réussir à l'école. Si, au lieu de le classer rapidement parmi les ratés, nous travaillons rapidement avec lui, il commencera peut-être à apprendre et, au bout d'un an ou deux, il finira par rattraper les autres. Nous avons tout gagné, nous n'avons rien perdu, en abandonnant la théorie de l'échec. (W. Glasser, 1973: 119)

Il nous apparaît évident que le système scolaire estime très peu sa clientèle. A toujours vouloir la diminuer et la regrouper en sous-classes, il prouve son manque d'efficacité à inspirer les jeunes pour les études.

Le système scolaire doit être le protagoniste de son enseignement. Il doit prouver la puissance et la qualité de son éducation alors qu'actuellement on assiste plutôt à sa dégradation.

Que valent ces méthodes pédagogiques qui produisent régulièrement des ratés?

2.2.3.3 L'école sélectionne

L'école se donne donc la mission de séparer les élèves moyens et forts au détriment des plus faibles. Au nom de quel principe? Selon quels critères objectifs de classement? Alors que l'on sait que chaque individu possède sa spécificité, comment départager un groupe de personnes différentes à tous points de vue? C'est une procédure très arbitraire.

L'élève classé parmi les faibles perd rapidement sa motivation et son estime de soi ^{5a}. Terminer son secondaire dans une voie sans issue n'a rien de réjouissant. "L'enseignement collectif donné à l'élève moyen hypothétique au détriment des élèves réels lèse particulièrement les bons et les faibles, malgré les efforts que les maîtres peuvent faire pour donner à chacun sa part." (R. Dottrens, 1936: 33)

L'enseignant est pris dans un système qui ne lui laisse que très peu de latitude. Son conseiller pédagogique veille à ce qu'il couvre le programme; il faut penser aux examens du Ministère, aux examens nationaux, à la cote de la commission scolaire dans la Province. De plus, il ne faut pas oublier la compétition malsaine qui se crée souvent d'un groupe à l'autre. Les directions d'école, au nom d'une quelconque émulation, encouragent cette compétition. Alors, un enseignant peut bien tenter d'être à l'écoute de ses élèves: tant qu'on lui impose d'enseigner en fonction d'un élève moyen et selon une pédagogie dépassée, le système hypothéquera toujours des élèves pour en sauver d'autres. Glasser nous met en garde contre les risques éventuels provoqués par un système basé sur l'échec. "Or, sans motivation, en se débattant dans un système éducatif qui ne signifie rien pour eux, les écoliers ne réussissent pas et ils s'enferment habituellement dans l'échec pour le reste de leur vie." (W. Glasser, 1973: 24)

2.2.3.4 A propos de la rigidité des programmes

Nous remarquons également que l'enseignement traditionnel est beaucoup trop rigide dans sa démarche et ne jure que par le programme.

C'est tout de même bizarre qu'un système éducatif priorise le programme avant l'élève. C'est en voulant uniformiser à tout prix que l'enseignement collectif perd sa crédibilité auprès des intervenants. Comme l'explique De Rosnay, l'école n'est pas une usine.

L'enseignement traditionnel se fonde en partie sur des principes et des méthodes inspirés de celles que l'on utilise pour accroître la productivité dans les ateliers ou dans les usines. La division du travail est ici remplacée par la division du savoir. On voit ainsi apparaître les limites de l'enseignement traditionnel, de son approche, de ses moyens et de ses méthodes.
(J. De Rosnay, 1975: 260)

N'est-ce pas faciliter la naissance de troubles d'apprentissage que de morceler le programme en unités très strictes puis d'y ajouter une vitesse d'assimilation réglée sur l'élève-étalon? Fondamentalement, l'acquisition de connaissances est un phénomène individuel et l'école doit en tenir compte.

Selon Bégin et Dussault, outre la rigidité des programmes, la vitesse d'assimilation donne lieu également à des inconvénients majeurs.

Tous ces élèves doivent, parmi les dix mois de l'année scolaire, tenter d'assimiler, quelles que soient leurs aptitudes individuelles et leur motivation personnelle, les mêmes matières, c'est-à-dire les tranches pré-déterminées du programme institutionnel. Quels que soient leur quotient intellectuel et leurs habiletés particulières, les uns doivent faire du sur-place, les autres doivent courir, tous doivent calquer leur marche sur le groupe des moyens.
(Y. Bégin et G. Dussault, 1982: 44)

5a. Voir Notes complémentaires p. 145

Nous savons que la plupart des enseignants règlent le rythme de progression des leçons sur certains élèves de la classe qui donnent l'impression d'avoir tout compris. Les élèves plus lents héritent d'épithètes peu flatteuses. Faut-il se surprendre que l'élève qui assimile moins vite se démotive, ne s'applique plus et, fatalement, se retrouve en échec? Le système produit lui-même son bassin de décrocheurs. Il existe une expression consacrée pour décrire cette fatalité: VICTIME DU SYSTEME.

Pourtant, il ne s'agit pas de mener une classe d'un point à l'autre du programme dans un laps de temps donné. Il s'agit tout simplement de placer des groupes d'enfants en condition d'apprendre à leur propre rythme.

Hélas, le système scolaire traditionnel préfère uniformiser à tout prix. Où se cachent les pédagogues dès qu'ils accèdent à des postes cadres ou de conseillers pédagogiques? Préparent-ils en cachette le grand virage technologique de l'an 2 000 ... ?

2.2.3.5 L'enseignement collectif et ses limites

L'enseignement collectif fut toujours pensé en fonction d'un élève dit de force intellectuelle moyenne. Or, les classes sont remplies d'élèves dont le profil d'apprentissage ne correspond pas à celui de cet élève moyen. Tout est pensé en fonction de cet élève-étalon qui sert de point de référence: qu'on pense aux programmes, au matériel didactique, aux examens.

Les élèves qui s'écartent trop du "portrait robot" de l'élève moyen aboutissent dans une classe de récupération ou de troubles graves d'apprentissage. "Depuis une dizaine d'années, l'école a choisi d'isoler les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage de ceux qui avancent normalement afin de ne pas retarder ces derniers." (G. Lapine, 1980: 128).

Si l'école n'apparaît pas comme le moyen privilégié de préparer à l'épanouissement social et scolaire ... alors à quoi sert-elle?

2.2.3.6 L'égalité des chances

L'école doit donner à tous une chance raisonnable de réussir. En créant des classes pour les élèves plus lents, elle manque à sa mission. Quelle aspiration peut avoir un élève que l'école marginalise? "Les classes spéciales, dans lesquelles l'échec engendre l'échec et où les enfants qui échouent sont séparés de ceux qui réussissent, constituent un système qui va dans une mauvaise direction." (W. Glasser, 1973: 106).

Evidemment, c'est plus facile pour l'école de classer des élèves en fonction des moyennes générales ou de notes de passage. De plus, cette façon de procéder favorise l'enseignement collectif: l'enseignant ne se sent pas tenu d'attendre après les faibles. Soutenu par ce système, il donne un enseignement collectif magistral et contribue à projeter l'illusion d'un bon enseignant. Ainsi s'enclenche une compétition entre les élèves afin de devenir le premier de leur classe. Malheureusement, dans un groupe, il ne peut y avoir qu'un seul premier, les autres sont des rivaux en puissance. Stones désapprouve cette rivalité malsaine engendrée

par une classification hiérarchique.

Chaque fois qu'on classe les élèves selon leurs résultats, la réussite d'un élève se trouve liée à l'échec d'un autre. (...) Il n'y a qu'un élève qui, dans toute la classe, puisse éprouver un sentiment de succès parfaitement sans mélange. Par rapport à lui, tous les autres se trouvent en état relatif d'échec. Dans une telle situation, le renforcement fondamental n'est plus celui qu'engendre la réussite d'une tâche mais le souci de dépasser le voisin. Du fait que le renforcement se trouve déconnecté du processus d'apprentissage, on peut parfaitement se satisfaire d'une opération médiocre, pourvu seulement que le reste de la classe fasse plus mal. Au lieu de renforcer un comportement d'efficacité en matière d'acquisition de connaissances, nous ne renforçons que la recherche d'une victoire sur les autres.
(E. Stones, 1973: 402)

Néanmoins, l'évaluation⁶ compare, dresse des bilans et juge de la qualité cognitive des apprentissages avec des notes. De plus, à cause de sa simplicité d'application, cette pratique est fort répandue dans le système éducatif.

2.2.3.7 L'évaluation au service de l'élève

L'école ne remplit pas intégralement son rôle éducatif envers l'élève puisque la majorité ne parvient pas au succès.

En employant un instrument de mesure normative⁷, l'école utilise surtout les résultats aux fins suivantes: classer les élèves, recommander ou non la promotion de celui-ci, puis appuyer ses décisions sur un nombre exprimé en % comme critère scientifique inattaquable.

6. L'évaluation normative, de loin la plus utilisée, permet de comparer la performance d'un individu avec celle des autres individus de son groupe à une même épreuve. Source: Voir note 7.

Une note représentant une moyenne, ça fait très sérieux et très "notation". Mais l'évaluation ne doit-elle pas d'abord être au service de l'élève?

Comme le dit Birzée, l'évaluation sélectionne à outrance et étiquette les élèves.

Jusqu'à une époque relativement récente, l'activité scolaire était dominée par un souci de sélection: les enseignants étaient convaincus que leur travail serait bénéfique à une minorité seulement, sélectionnée rigoureusement par les filtres successifs des structures d'enseignement. Par conséquent, leur préoccupation essentielle était de classer les élèves à l'intérieur d'une échelle hiérarchique (les notes scolaires) et d'éliminer les "mauvais" et les "non-doués" afin de permettre aux "bons" et aux "doués" de mieux avancer vers le sommet de la pyramide scolaire.

(C. Birzée, 1982: 1)

Comment progresser dans un système qui évalue selon des normes si rétrogrades!

2.2.3.8 L'évaluation partielle

Car, il faut le signaler, le processus d'évaluation traditionnel laisse beaucoup à désirer du point de vue de l'objectivité et plusieurs chercheurs (mettent de sérieuses réserves sur celle-ci. Voici la définition proposée par le M.E.Q.:

7. M.E.Q., Service de mesure et d'évaluation, Guide docimologique, Introduction à la mesure et à l'évaluation, Québec, 1976, fascicule no. 1, p.9.

L'évaluation sommative intervient à la fin d'une série de tâches d'apprentissage comme un programme ou une partie importante du programme. Elle sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. Les épreuves de fin d'étape, par exemple, servent à l'évaluation sommative.

Lorsque l'information recherchée concerne l'apprentissage que les élèves ont réalisé par le biais d'un programme donné, l'évaluation sommative peut se produire au tout début et à la fin de l'application de ce programme. Si on compare cette évaluation initiale à celle qui est réalisée à la fin du programme, il devient impossible d'obtenir les changements effectivement survenus chez l'élève.

Les décisions qui en découlent peuvent être d'ordre pédagogique ou d'ordre administratif. Ce sont d'ailleurs les résultats de l'évaluation sommative qui sont le plus souvent communiqués aux parents.

Dans le processus d'évaluation, différents instruments de mesure sont utilisés. Ces différences se situent à deux niveaux: l'élaboration des instruments et l'interprétation des résultats.
(M.E.Q., 1981: 8)

P. H. Ruel trouve l'évaluation traditionnelle fort simpliste, surtout qu'elle n'accorde aucune importance à l'aspect diagnostique des difficultés comme élément de formation.

L'empirisme de l'appréciation du rendement de l'élève ne permettait pas un diagnostic précis et nuancé des difficultés scolaires. Souvent, la correction des difficultés scolaires se résumait en une simple revue de la matière ou de la portion déjà vue du programme.
(P. H. Ruel, 1951: 2)

Ces remarques ne laissent aucun doute quant aux approximations qu'engendre une telle évaluation. Comment l'élève peut-il se sentir épaulé par une telle démarche? La révision ne peut satisfaire qu'une minorité d'élèves, les autres sont laissés à eux-mêmes.

Ruel réproouve aussi cette façon tranchante et subjective de séparer l'échec du succès. Comment le système peut-il accorder une seule note de passage et maintenir les élèves en joue avec un verdict de "pas-se ou passe pas"?

L'appréciation du système scolaire permet de déceler les élèves qui donnent un rendement inférieur. Le rendement inférieur est déterminé par des normes souvent subjectives, mais toujours en conformité à des exigences académiques. Il s'apprécie aussi en comparaison au rendement d'un groupe. Le rendement inférieur est généralement qualifié d'échec, parce qu'il ne satisfait pas aux exigences minima des programmes d'études. Ces exigences sont déterminées par des critères mathématiques nécessairement dichotomiques. Ainsi, on parlera d'un rendement acceptable, d'une réussite pour un élève qui aura 60%; et on qualifiera d'échec le rendement d'un élève qui aura 59%. L'échec scolaire peut donc se définir (sic) la non-obtention d'un % minimum dans la performance académique.
(P. H. Ruel, 1951: 7)

Quelle intransigeance de la part d'un système qui se targue d'être si près de l'enfant!

A l'évaluation traditionnelle qui ne priorise pas le succès de tous les élèves, le pédagogue consciencieux lui préférera une évaluation plus positive qui s'oppose à l'échec et à la démotivation optant plutôt pour la réussite. A défaut de réussir, l'élève éprouve les ennuis provoqués par l'échec et perd toute motivation envers les études.

2.2.3.9 Le cercle vicieux de l'échec

Pour l'élève, si les années d'étude ne sont pas encourageantes, son intérêt pour apprendre de nouvelles connaissances devient fort limité.

Plus l'élève subit de frustrations et d'échecs, plus il devient difficile d'entrevoir une issue intéressante pour lui. "Les échecs scolaires provoquent des réactions dont l'effet se fait sentir bien au-delà du simple domaine de l'apprentissage: l'arrogance, l'agressivité, la paresse, l'apathie, l'anxiété, la timidité sont les conséquences les plus fréquentes de ces insuccès." (W. Correll, 1969: 123).

Tout nous porte à croire que l'école existe pour l'élève qui possède beaucoup de talent et travaille sans effort. L'école ne semble pas être faite pour aider, encourager, récompenser et faire réussir l'élève qui présente moins de potentiel au départ.

Dans un environnement enrichi, on voit se produire des transformations fantastiques tant sur le plan de l'intelligence qu'en matière de niveau général des connaissances. Les handicaps culturels de l'enfance ne signifient pas automatiquement intelligence moindre et connaissances limitées.
(E. Stones, 1973: 382)

L'école se désiste-t-elle de ses responsabilités envers les plus faibles? La marginalisation n'est sûrement pas la solution.

Les échecs n'ont jamais éliminé les faiblesses de l'élève, ni réglé ses problèmes scolaires. Bien au contraire, ces échecs renforcent négativement l'élève dans son image de marginal.

Pour un élève, cette partie de sa vie passée à l'école doit rapporter autre chose que des notes faibles et des échecs. Car, on présente l'école comme un service et un bienfait de notre civilisation. Aussi, faut-il agir et conjuguer nos efforts dans ce sens uniquement.

2.2.3.10 Les conséquences de l'échec

L'enseignant attribue généreusement des échecs sans trop se soucier de la portée de son geste. Voici quelques exemples de répercussions que l'échec entraîne chez l'élève.

D'abord l'élève perd sa motivation et se sent déprécié; sa confiance en lui-même est minée. Une motivation faible entraîne une baisse de la confiance en soi. Il se désintéresse de ses études et devient un décrocheur en puissance. Car, comme chacun le sait, une promotion dépend uniquement d'une note de passage exprimée en pourcentage. Aucune subtilité dans ces colonnes de chiffres.

Avec un tel procédé, le M.E.Q. ne favorise-t-il pas le phénomène des décrocheurs? N'intensifie-t-il pas l'écart entre l'élève très fort et le plus faible? De toute façon, l'échec est un boulet très lourd dont le système traditionnel n'arrive pas à se défaire.

Notre système scolaire fait souvent la manchette pour son taux d'échec, rarement pour son excellente performance!

Il faut pourtant proposer à l'élève une perspective d'avenir axée sur des réalisations dynamisantes, comme l'indique A. Mucchielli.

Dans l'ensemble des attitudes il en est deux qui ont un rôle particulièrement important dans la dynamisation générale de l'individu dans sa capacité d'action et de réalisation: l'attitude envers soi-même (l'estime de soi); l'attitude envers la représentation de soi dans l'avenir (le niveau d'aspiration).
(A. Mucchielli, 1981; 79)

Somme toute, la démotivation de l'élève ne mène nulle part.

2.2.3.11 La démotivation systématique

Les remarques et annotations de l'enseignant doivent toujours être de nature à encourager les efforts de l'élève. Mais, l'enseignement traditionnel conditionne plutôt par les menaces en rafale: notes très faibles, échec, classement en enfance inadaptée, renvoi ou décrocheur. Jamais de renforcements, rarement de mérites à souligner; bref, un désert au point de vue de l'affectif et de l'éloge. Skinner énumère certaines appréhensions ressenties par l'élève lorsque l'enseignant se sert de renforcements négatifs dans sa classe.

L'enfant assis à son banc à remplir ses cahiers, travaille, visiblement, pour échapper à la menace d'une série d'événements punitifs mineurs, le mécontentement de l'institutrice, les critiques ou les moqueries des condisciples, un classement inavouable dans un concours, des notes médiocres, une promenade au bureau du directeur ...
(B. P. Skinner, 1969: 23)

Quelle valeur peut avoir un apprentissage fondé sur la peur, les menaces? L'école possède une batterie de renforcements aversifs et quelques rares renforcements positifs: être le premier de sa classe, obtenir 100% dans un examen, être élu l'élève du mois ... et déjà la liste s'épuise. Très peu de valorisation de l'élève lui-même; on vante plutôt son rang ou son titre, sa note, son avance sur les autres. C'est ainsi que ceux qui ne font pas partie des premiers de classe sont ignorés et ne reçoivent jamais de renforcements positifs.

2.2.3.12 Ca compte sur combien?

Trop souvent l'élève étudie, travaille et mémorise des résumés, juste pour éviter les sanctions du directeur qui surveille les moyennes de chaque groupe et installe la compétitivité scolaire d'une classe à l'autre. Le système favorise la compétition, pourtant c'est là un vice dont il faut se débarrasser. La seule compétition acceptable, c'est celle de l'élève contre lui-même. Mais les renforcements sont si maigres, sans intensité, que l'élève laissé à lui-même s'enfonce dans la médiocrité. Bien malgré lui. Skinner (1969: 25) trouve que la critique la plus sérieuse qu'il peut adresser à la classe traditionnelle, c'est la rareté relative des renforcements positifs. L'élève ne travaille que s'il a l'assurance d'obtenir une note en retour. Sinon, il ne se sent pas obligé de persévérer dans certaines tâches. Comme nous le fait remarquer Glasser (1973: 76), les notes sont si importantes qu'elles finissent par remplacer l'éducation elle-même.

2.2.3.13 Qui a la bonne réponse?

Avez-vous LA réponse? C'est la question universelle posée quotidiennement dans nos écoles. Si l'élève ne l'a pas, mais qu'il aimerait en proposer une fort acceptable, malheur à lui! Ce n'est pas LA réponse, celle du M.E.Q., celle du corrigé, celle qui est admise dans un examen. Encore une fois, l'élève est reclassé. Le système entretient le principe d'une seule bonne réponse: vrai ou faux, les variantes ne sont pas recevables. Comme nous l'indique Glasser, le fameux principe de la certitude ne procure pas de grandes satisfactions à l'élève.

A moins que nous puissions réduire la puissance que le principe de la certitude exerce maintenant sur notre système scolaire, nous continuerons à perpétuer un système dans lequel les enfants perdent les motivations internes indispensables au fur et à mesure qu'ils éprouvent de moins en moins de satisfaction. Nous dépendons de plus en plus de facteurs internes pour motiver: (...) Le principe de la certitude, qui est complètement incapable de procurer aux élèves une satisfaction émotionnelle appropriée à leurs efforts, est une cause importante d'échecs scolaires.
(W. Glasser, 1973: 55)

L'enseignement traditionnel prend de l'âge, il se distancie de plus en plus des jeunes. Le système souffre d'inadaptation.

Et pourtant, le système perpétue sa longue tradition de sessions d'examens pour dépister uniquement ceux qui savent LA bonne réponse.

2.2.3.14 Apprendre à répéter

Nous voyons rarement dans les écoles des vérifications de culture générale, de compréhension, de jugement. Notre système ne vise que la bonne réponse du volume, sans plus. Certains pédagogues ont même parlé de bourrage de crâne ... Vinette est parmi ceux-là.

Les examens exigent une tension nerveuse et un effort physique dommageables et sont cause de fatigue et de surmenage intellectuels.
Ils demandent trop d'efforts à la mémoire et obligent les élèves à faire du bourrage de crâne.
Ils ne rendent pas justice aux élèves: certains peuvent réussir par chance et d'autres peuvent échouer par malchance.
(R. Vinette, 1948: 308)

L'élève joue sa promotion sur un simple coup de dé. S'il a une bonne mémoire (quoi apprendre), ses chances de réussir sont excellentes. Ce qui nous prouve le peu de série des examens traditionnels. En n'exigeant que la bonne réponse, comment l'élève développe-t-il sa réflexion? Comment peut-il proposer des solutions de rechange?

Tant que le principe de la certitude dominera notre système scolaire, nous n'apprendrons pas à nos enfants à penser. La mémoire n'est pas l'éducation, les réponses ne font pas le savoir. La certitude et la mémoire sont les ennemis de la réflexion, les destructeurs de la créativité et de l'originalité. (W. Glasser, 1973: 52)

L'élève mémorise la matière pour la répéter machinalement lors d'un examen.

2.2.3.15 La routine de l'examen

Parce que la tradition l'exige, les élèves subissent régulièrement des examens comme mode d'évaluation. Tout bien considéré, le système actuel prépare des élèves-passeurs-d'examens: en suivant les portions du programme à la page près, en insistant sur la mémorisation, en favorisant les résumés, en planifiant aussi d'interminables révisions pour bien couvrir la matière ... jusqu'au prochain contrôle!

Rappelons que l'instrument et la fréquence de la mesure sont laissés à la discrétion du professeur: examen objectif ou à développement, mensuel ou trimestriel, récitations surprises ou épreuve de français grammatical. autant de choix qu'utilise le professeur pour "mesurer" la capacité de ses élèves.

2.2.3.16 L'obsession de l'échec

Ces examens à répétition placent l'élève sous une tension constante et nuisent à celui-ci. Voici ce que R. Merton pense de la névrose de l'examen: "Convaincu qu'il échouera, l'étudiant inquiet, dit-il, passe plus de temps à se faire du mauvais sang qu'à travailler, il rend une mauvaise copie et échoue." (R. Merton, 1965: 143)

Toutes ces énergies sur une copie d'examen dont on oublie facilement les détails de la pondération, et souvent, qu'on ne revoit plus! Tous ces efforts se traduiront par une simple note.

L'élève traverse péniblement les périodes intensives d'examens: plusieurs matières, des formes différentes, souvent sans accès aux outils de travail tels qu'une calculatrice, des documents de référence, des notes de cours, ...; n'est-ce pas le priver d'outils essentiels?

Glasser réproouve également cette façon traditionnelle de passer des examens.

Tout comme les tests objectifs, les examens à livres fermés ne devraient pas s'utiliser pour évaluer les étudiants. (...) Dans toutes les discussions ou dans tous les tests qui conduisent à évaluer si un élève a atteint le niveau de réussite, les élèves ou les étudiants devraient toujours avoir accès aux manuels, aux notes et à toutes autres informations. (W. Glasser, 1973: 134)

L'évaluation pour justifier l'échec n'est pas une pratique pédagogique qui solutionne les problèmes d'apprentissage que nous déplorons. L'élève conscient que tous ces travaux s'ajoutent à un examen terminal

pour sceller sa promotion demeure stressé et dans l'expectative toute l'année. Cette tension se reflète indiscutablement sur sa capacité d'apprentissage, comme le mentionne Claude Lamontagne: "Le stress excessif a pour effet global de diminuer les possibilités d'apprentissage de l'apprenant." (C. Lamontagne, 1985: 19).

2.2.3.17 La justesse de la mesure

En passant un examen traditionnel, l'échec ou la réussite d'un élève dépend beaucoup plus de sa position dans la distribution des notes que sur son progrès réel: beaucoup d'élèves n'étudient qu'en fonction d'un examen important. Mais, hélas, cette évaluation ne permet d'identifier les difficultés et les parties de leçons non assimilées qu'en fin d'étape. Il est alors trop tard pour apporter les mesures correctives appropriées et les rétroactions pertinentes.

Qu'il soit oral ou écrit, l'examen traditionnel demeure fort contestable comme moyen d'évaluation surtout si l'on veut éliminer la structure de l'échec et faire vivre des succès réels. Il faut pourtant arriver à bannir les examens traditionnels comme moyens d'évaluation. Ces structures aléatoires, comme l'explique Levasseur, comportent plusieurs inconvénients pour l'élève.

L'examen écrit de forme traditionnelle comporte la plupart des inconvénients de l'examen oral. Il n'effectue qu'un sondage limité du savoir des élèves sur une matière. Cinq ou six questions sur une matière ne peuvent couvrir que quelques points importants. Les élèves qui possèdent la maîtrise d'une partie de la matière peuvent rater leur examen complètement ou réussir parfaitement. Le facteur

chance est trop prépondérante et rend l'examen écrit traditionnel une mesure trop hypothétique.
(R. Levasseur, 1956: 71)

L'examen n'est pas un instrument qui doit jouer contre le succès de l'élève. Ce devrait être le contraire. Quand on pense qu'un mauvais examen peut décider de l'avenir d'un individu, nous ne pouvons que déplorer cette pratique trop répandue. "Il serait sage que le professeur s'arrête et s'interroge sur ses habitudes quant à l'attribution de la note de l'échec à la fin d'une étape." (G. Martineau, 1984: 70)

2.2.3.18 Une conception douteuse

Nous déplorons certaines lacunes dans la conception et la perception que peuvent avoir des enseignants sur les examens. Depuis belle lurette, l'élève sait qu'il faut travailler fort en vue des examens car ils sont composés de questions piégées ... augmentant leurs chances d'insuccès.

Le culte de l'examen trompe-l'oeil et du "meilleur étudiant" vient de haut. Voici ce qu'en pense le ministère de l'Éducation du Québec⁸.

En construisant un examen de type normatif, vous visez à bien distinguer les performances des individus, de façon à obtenir le maximum de variété dans les pourcentages. Pour ce faire, vous éliminez les choses trop faciles: vous évitez les questions qui impliquent un choix entre deux ou trois bonnes réponses; vous donnez beaucoup

8. Extrait de: M.E.Q., La mesure critériée et la mesure normative, Québec, 1976.

de vraisemblance aux mauvaises réponses possibles; vous pouvez inclure quelques questions d'un degré de difficulté plus élevé, afin de vraiment déceler les meilleurs étudiants.
(M.E.Q. 1976)

L'élève ne passe pas un examen de connaissances, il passe plutôt un test sur sa capacité d'éviter les pièges. Il faut bien en convenir, l'élève ne jouit pas d'un préjugé favorable de la part de tous ses enseignants et encore moins du M.E.Q..

Skinner a bien saisi cette réalité. "Un examen qui n'est qu'une collection de questions, provoque l'anxiété et la panique naturelles à toute situation d'évitement ou d'échappement. Si on lit des travaux d'élèves, on dira qu'on les corrige. On arrange les examens principalement pour mettre en évidence ce que l'élève ignore, plutôt que ce qu'il sait."

(B. F. Skinner, 1969: 120)

Ce genre d'évaluation normative est à proscrire. Il ne rend pas justice à l'élève. Cette façon d'évaluer nous semble plutôt une façon détournée d'occuper l'élève à mémoriser, résumer, et faute d'une bonne note, à le démotiver en lui versant un échec à son dossier.

En établissant la note de passage à 60%, nous trouvons que le M.E.Q. ne verse pas dans un excès de confiance dans son propre système éducatif. L'ambition d'une moyenne de 60% ne plane pas très haut. Avec la pédagogie de Bloom, l'élève peut prétendre quotidiennement à des notes de 80% et plus.

2.2.3.19 Un examen pour le plaisir

Certaines écoles en mal de crédibilité mobilisent les élèves autour de multiples séances d'examens, ce qui donne à l'institution un air de "sérieux" auprès de l'opinion publique.

2.2.3.20 L'intégration sur papier

Faute d'avoir une pédagogie appropriée et des renforcements positifs, l'élève accumule les échecs, alourdit son curriculum de mauvaises notes et se fait "classer" en adaptation scolaire. Pourra-t-il s'en sortir dans le système actuel? Malheureusement, non. L'adaptation scolaire est sans issue!

Bien sûr, le M.E.Q. s'inscrit en faux et tient un discours habile sur l'intégration des élèves "faibles" vers un niveau plus "fort". Qu'en est-il dans les faits? Rien de concret n'a encore abouti. Chaque école y va de son expérience d'intégration. Mais est-ce suffisant?

Nous croyons que l'élève faible est plutôt "assimilé" dans une classe régulière et qu'aucun support personnel ne lui est vraiment proposé. C'est une tentative discrète pour que l'élève "se perde dans la foule" et se fasse oublier. Il deviendra bon dernier de sa classe ou bien, gêné par ses résultats, il décrochera. Cette forme d'intégration est loin d'être créatrice et mobilisante pour l'élève.

On oublie les carences de l'élève, sa démotivation profonde ... et on le replonge dans un enseignement traditionnel dans lequel les appren-

tissages se font collectivement. W. Correll considère comme très périlleuse cette tentative d'assimiler l'élève frustré par l'échec.

L'élève devient médiocre en peu de temps, même s'il a du talent. Les échecs qu'il essuie (redoubler une classe, par exemple) intensifient encore son agressivité par de nouvelles frustrations, de sorte qu'il devient de plus en plus difficile de le ramener sur le bon chemin.

(W. Correll, 1969: 131)

Frustré et démotivé, il s'engage dans une classe de récupération et termine son secondaire en coiffant le titre d'élève inadapté.

2.2.3.21 Réévaluer sur de nouvelles bases

De plus, l'échec est vivement ressenti par l'élève sous la forme d'un rejet ou d'une réorientation vers une voie plus faible. Trottier souhaite vivement que le système réévalue sa politique de classement.

Il y aurait lieu tout d'abord de reconstituer la politique, souvent plus implicite qu'explicite, du système scolaire concernant l'évaluation, le classement des étudiants, leur répartition selon des groupes d'habiletés, des programmes, des sections ou des /voies/, bref la sélection des étudiants. C'est en regard de cette politique que les pratiques pédagogiques pourraient être analysées, et que les effets de la stratification académique sur la réussite scolaire pourraient être évalués (...).

(C. Trottier, 1981: 294-295)

Les expériences de l'échec diluent l'intérêt de l'élève et le rendent négligent ou apathique envers ses études. Il se retrouve dans un cercle vicieux où l'échec engendre l'échec.

Si nous le classons parmi les déchets, même si ce n'est qu'une seule fois, il y a une moindre chance qu'il se mette jamais à apprendre. Pour obtenir qu'un élève travaille assidûment à l'école, nous devons lui faire savoir, à commencer dès le jardin d'enfants, que du point de vue des notes ou des appréciations, il n'est pas possible d'échouer.
(W. Glasser, 1973: 119)

L'école n'a rien à perdre en mettant toutes les chances de réussir du côté de l'élève. Il développera des attitudes plus positives et ses aspirations ne seront plus celles d'un perdant.

2.2.3.22 Les inaptitudes du système

On peut facilement supposer qu'on a tenté bien peu d'efforts pour adapter le système à l'élève. C'est plutôt l'élève qu'on a tenté d'adapter au système. Par malheur, l'élève doit subir cette situation inconfortable. L'adaptation scolaire est le carrefour de l'élève "en mal de motivation", gêné par l'échec. "Ainsi, ce qu'on a identifié jusque-là comme étant l'échec de l'enfant n'est-il pas en quelque sorte aussi l'échec du système?" (Rapport Copex, 1980: 23).

Cette interrogation venant du ministère de l'Education prend une drôle de connotation. Il avoue presque le lien qui unit l'échec de l'enfant à celui du système sans toutefois aller plus loin dans son analyse, car, pour caricaturer un peu, le Système fait des erreurs mais ne se trompe jamais!

Tous les intervenants du milieu scolaire savent bien que les classes spéciales ne mènent nulle part. "Si un enfant fréquente l'école

et ne parvient pas à apprendre, à penser, à résoudre des problèmes, il est peu probable que sa famille ou son milieu compensent son échec." (W. Glasser, 1973: 26).

Pourtant, ces classes particulières se répandent à travers le réseau scolaire comme étant une solution miraculeuse pour les élèves démotivés.

2.2.3.23 La servitude du régime

Le M.E.Q. répand ses programmes, qu'il compose et approuve lui-même, à la grandeur du territoire. Il évite ainsi d'une manière excessive, mais habile, toute remise en question de ses grandes orientations.

Les écoles cohabitent facilement avec le paradoxe. Dans certaines écoles, certains cours sont des options alors qu'ailleurs ils sont obligatoires.

Les écoles soufflent au même rythme, sans égard aux différences fondamentales qui les séparent: il faut couvrir les mêmes points du programme en même temps, passer les mêmes examens en même temps. Le rythme d'apprentissage est tellement pré-réglé que les journées d'activités se tiennent en même temps. Puisque les élèves travaillent tous en respectant la cadence imposée, c'est normal que l'on puisse anticiper les jours où ils devront se reposer collectivement de leurs labeurs car la mode est à l'uniformisation.

2.2.3.24 Des mesures concrètes pour motiver

A l'instar d'éducateurs tels que B. S. Bloom, W. Glasser, Y. Bégin et G. Dussault, nous sommes convaincus qu'il est possible de pallier aux anomalies de l'enseignement traditionnel.

Aussi, pour développer véritablement une relation d'aide professeur/élève, nous proposons certaines mesures que nous avons pu expérimenter.

Toutes ces mesures ont un dénominateur commun: elles passent par la pédagogie de la maîtrise pour motiver l'élève et l'aider à réussir.

Parmi ces mesures, nous retrouvons: des renforcements positifs, une correction individuelle pour remédier aux faiblesses de chacun, des rétroactions motivantes basées sur une évaluation formative et le respect du rythme d'apprentissage.

Cette énumération de moyens n'est pas exhaustive, loin de là. Elle s'attache surtout aux priorités à mettre en place sans tarder dans le système éducatif afin d'en réduire les incidences négatives au minimum; il y va du succès de milliers d'enfants.

A la paralysie de l'enseignement traditionnel, nous opposons la compétence de la pédagogie de la maîtrise; à l'éducation de masse aux valeurs impersonnelles, nous proposons de substituer des activités de remédiation individuelles et des rétroactions personnelles. Il est possible de terrasser l'échec et la démotivation propagée par l'enseignement traditionnel à l'aide de l'évaluation formative qui motive et ouvre les portes du succès.

2.2.3.25 L'accablante réalité

Actuellement, les voies du succès sont très limitées, voire fermées pour l'élève de l'adaptation scolaire. Il chemine dans une impasse scolaire.

Lorsqu'un élève est classé dans le secteur de l'adaptation scolaire, il subit deux échecs: le premier, c'est d'obtenir des notes faibles et le second, c'est d'aboutir dans une classe spéciale réservée aux élèves démotivés.

L'élève est-il inadapté à l'école ou bien est-ce l'école qui est inadaptée à l'élève?

2.2.3.26 Halte aux échecs⁹

Qu'on y pense un peu, le Québec compte des milliers d'analphabètes! Le taux d'échec aux examens de juin 1987 se situe à 35% et les commissions scolaires n'en finissent plus d'offrir des cours de récupération durant l'été. Il existe donc de sérieux maux quant à la valeur de l'enseignement traditionnel qui offre un pareil tableau. Tous ces facteurs démontrent plutôt que l'école forme une très forte quantité d'inadaptés et prouvent son incapacité à remplir adéquatement ses engagements.

9. Voir Appendice B: "Le taux d'échec aux examens du MEQ grimpe"

Appendice C: "Les cours d'été en récupération

Une jungle à bien des points de vue".

Appendice D: "Etre analphabète à 20 ans en 1985

Après dix ans d'école, des milliers ne savent pas lire".

Ces trois articles sont extraits du journal Le Devoir.

Aussi, faut-il modifier les stratégies d'enseignement et changer radicalement notre mode d'évaluation de type normatif. Nous affirmons qu'il faut cesser d'enseigner et d'évaluer l'élève de l'adaptation scolaire à l'aide de moyens traditionnels.

2.2.4 L'ouverture au changement

Il existe plusieurs alternatives au niveau des stratégies d'une pédagogie de la réussite. Chacune de ces stratégies propose une façon particulière d'aborder les problèmes de la démotivation et de l'échec scolaire.

Pour notre clientèle d'élèves en adaptation scolaire, nous avons choisi le modèle de B. S. Bloom (1979). Plusieurs facteurs essentiels ont influencé notre choix. Il rejoint tous nos objectifs scolaires, s'attaque au phénomène de la démotivation et traite des différences individuelles en harmonie avec l'enseignement dispensé.

Le modèle de Bloom¹⁰ propose un système scolaire attrayant pour notre clientèle. Actuellement, c'est une solution formidable pour répondre à la faiblesse de nos écoles qui manquent de renouveau pédagogique et souffrent d'une pénurie de véritables stimuli.

10. Voir appendice E, La structure du modèle selon Bloom.

2.2.4.1 Proposer la réussite

Nous proposons à l'élève la pédagogie de la réussite laquelle permet une progression par objectif afin de corriger au fur et à mesure les erreurs d'apprentissage de l'élève.

Nous utilisons des tests formatifs, c'est-à-dire, des tests qui ne comptent pas pour les notes du bulletin mais qui permettent à l'élève et à l'enseignant de savoir si les objectifs visés sont atteints. Si les objectifs ne sont pas réussis, des exercices de support aident l'élève à résoudre ses difficultés et ainsi, l'élève améliore sa compétence et maîtrise l'objectif visé.

Avec l'approche pédagogique de Bloom, nous contribuons à la réussite de tous les élèves de la classe. Comme le souhaite Stones, nous plaçons l'élève dans des conditions d'apprentissage favorables et respectons son rythme de travail.

L'orientation idéale se ferait sous forme d'un processus continu qui permettrait de s'assurer que les élèves sont toujours, à chaque étape, placés dans les meilleures conditions pédagogiques possibles.
(E. Stones, 1973: 459)

Alors, plus d'échec pour l'élève: des succès, des performances très élevées (80%) et sûrement le goût de rester à l'école au lieu de "décrocher". L'élève façonne sa motivation en s'appuyant sur ses propres succès.

2.2.4.2 Un tremplin vers la réussite

En utilisant le modèle de Bloom, l'enseignant crée dans sa classe une stratégie favorisant d'authentiques conditions d'apprentissage, tout en prévenant la démotivation. Car, comme le dit Glasser, il faut se débarrasser d'un système de notation qui tolère l'échec.

Puisque les notes soulignent l'échec bien plus que le succès et que l'échec est le fondement de presque tous les problèmes scolaires, je recommande pour contrôler les progrès d'un élève un système qui élimine complètement l'échec. (...) Puisque l'échec n'est jamais motivant, si nous l'éliminons nous ne pouvons donc faire aucun tort à l'enfant qui ne réussit pas avec le système actuel de notation. Il se peut qu'il ne se mette pas subitement à apprendre lorsque nous cessons de le cataloguer comme raté, mais du moins nous laissons la porte ouverte pour un changement de ses dispositions intérieures, plus tard, quand il souhaitera peut-être se mettre à travailler et à apprendre.

(W. Glasser, 1973: 119)

La pédagogie de Bloom, par la teneur de ses principes, permet à l'élève d'acquérir le sens de sa valeur et de développer avec assurance son estime de soi. Une telle démarche est enrichissante pour la personnalité de l'élève et maintient son niveau motivationnel très élevé.

Alex Mucchielli illustre bien les liaisons d'influences qui interviennent dans la construction de l'estime de soi (figure no. 1)¹¹. Ces liaisons sont constituées, entre autres, de l'évaluation de nos actions (succès) et de la confiance en soi. Les deux antagonistes formés

11. Mucchielli, Alex. Les motivations, P.U.F., Paris, 1981, 127 p.

par le succès et l'échec ont des répercussions directes, de valeurs différentes, sur l'estime de soi. Alors, mieux vaut influencer positivement notre estime de soi avec des succès.

Voilà qui est préférable à la conception traditionnelle de l'école qui catalogue, qui sélectionne ... qui démotive.

2.2.4.3 Les stratégies du succès

L'enseignant utilise les programmes existants mais enseigne selon une méthodologie différente assortie d'un mode d'évaluation distinct. Ces stratégies réunies permettent à la majorité des élèves d'atteindre un niveau d'apprentissage élevé. N'est-ce pas motivant pour l'élève d'être appelé par la réussite?

La plupart des élèves deviennent fort semblables dans leurs aptitudes à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer les apprentissages, si on les place dans des conditions d'apprentissage favorables.

(B. S. Bloom, 1979: 10)

L'enseignant organise ses cours de façon à permettre à l'élève d'obtenir régulièrement des renforcements. Grâce à un sentiment de compétence qu'il acquiert, il persévère dans sa tâche. C'est une approche fort différente qui aide l'élève à améliorer son estime de soi. "Les renforcements peuvent aussi être reliés au besoin d'estime de soi. L'élève doit s'approuver et tout moyen, objet ou expression qui aide à maintenir ou accroître l'estime de soi sert de renforcement."

(B. S. Bloom, 1979: 125)

Le succès scolaire entraîne une perception positive de soi, atténuant ainsi l'image terne que développe habituellement l'élève dans une classe spéciale.

2.2.4.4 Quand on a le choix

Ne doit-on pas préférer un système scolaire qui comporte peu d'erreurs au système actuel qui en compte plusieurs? Un des buts de la pédagogie de la maîtrise, c'est de réduire l'erreur au minimum et de transformer l'incapacité en savoir-faire.

Contrairement à l'école traditionnelle où l'échec s'installe facilement, la stratégie de Bloom corrige les carences dès leur apparition. L'élève peut ainsi maîtriser un concept avant de s'engager dans une autre leçon. Cette formule pédagogique supprime les erreurs à la base et aide l'élève à se sortir graduellement de chaque mauvaise situation d'apprentissage. Chaque élève accède alors à un seuil minimal d'acquisitions.

Ainsi, Bloom croit fermement que les renforcements utilisés et la méthode d'enseignement doivent permettre à l'élève de maîtriser les concepts à l'étude. Selon lui, il ne s'agit plus de se contenter de "traiter" chaque élève de manière équitable et égale mais bien d'assister adéquatement chacun d'entre eux.

Pour éviter l'accumulation de retards scolaires, voici l'exemple du déroulement d'une leçon.

Lorsqu'il y a un exposé magistral selon la pédagogie de la maîtrise, la matière est présentée de façon rapide et les exercices sont courts. Les consignes expliquent clairement à l'élève les tâches à accomplir et le seuil de réussite, cela pour s'assurer qu'il maîtrise bien la matière avant de poursuivre d'autres étapes. S'ensuit la rétroaction qui informe l'élève de corriger certaines fautes ou d'apprécier ses succès.

Voici comment Bloom décrit les procédures de rétroactions et de corrections à l'intérieur de son modèle.

Les procédures de feedback consistent en tests formatifs administrés à la fin de chaque tâche d'apprentissage. Ces tests indiquent les comportements que l'élève a appris et ceux qu'il doit encore apprendre pour maîtriser la tâche. La maîtrise est souvent définie comme la réussite de 80% à 85% des items à un test de référence critique.

Les procédures de correction consistent à suggérer à chaque élève les connaissances qu'il devrait revoir, à lui fournir des explications plus approfondies à l'aide des livres d'exercices. L'élève peut aussi être aidé par des condisciples, des professeurs auxiliaires ou les enseignants mêmes.

(B. S. Bloom, 1979: 130)

Ces procédures mettent vraiment en place toutes les conditions favorables d'apprentissage pour aider l'élève.

2.2.4.5 Éliminer par la sélection

La pédagogie de la réussite élimine l'esprit de compétition et de sélection entretenu depuis toujours par l'école traditionnelle. Instruire, ce n'est pas prévoir d'avance un certain pourcentage d'échecs comme étant normal. L'important, c'est que l'élève comprenne qu'on l'évalue en fonction de son rendement plutôt que sur une comparaison normative avec les résultats de la classe. Birzée décrit l'importance de l'enjeu.

L'intérêt pour la pédagogie de la réussite est de plus en plus grand, car son enjeu est très important: il s'agit en effet d'éliminer la sélection par l'échec comme pratique pédagogique et de rentabiliser au maximum l'enseignement par la généralisation du succès scolaire.
(C. Birzée, 1982: 11)

Il faut substituer le désir de compétitionner contre les autres avec celui d'apprendre pour soi-même. Si les classes spéciales prennent une part importante du budget, aussi bien en faire des modèles de succès. Ainsi, chaque dollar dépensé servirait à la promotion du système scolaire.

Il ne faut pas perdre de vue le coût croissant du système éducatif parallèlement aux résultats peu convaincants de celui-ci¹².

12. Voir appendice F: Jean-Louis Jobin, "Ministère de l'Échec", Le Devoir, vol. LXXVIII, no. 207, 28 septembre 1985

2.2.4.6 A propos de situations éducatives adaptées

Pour différentes raisons idéologiques, le M.E.Q. conçoit toujours l'éducation comme un phénomène groupal. Il invite les professeurs à procéder comme si tous les élèves peuvent apprendre avec la même vitesse d'assimilation, selon des modalités identiques une même tâche ... et attendre après un examen ponctuel pour corriger les erreurs.

Aussi, pour respecter le droit¹³ de l'élève à bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité, nous devons composer avec l'enseignement collectif d'une part et une tendance vers l'individualisation d'autre part.

Bloom ne définit-il pas son modèle comme étant un enseignement collectif auquel s'ajoutent de fréquentes rétroactions assorties de mesures d'aide individualisées? Bloom privilégie donc un compromis entre l'enseignement collectif et l'enseignement individuel.

Toutefois, laissons Bégin et Dussault clarifier en quoi l'enseignement individualisé se distingue du système collectif dans une classe où l'on anime selon le modèle de Bloom.

Dans une telle classe, il y a l'enseignement collectif, comme dans la très grande majorité des classes que nous connaissons. Toutefois, à intervalles réguliers, soit après des cycles de cinq à six heures d'enseignement, l'enseignant donne à ses élèves un test destiné à vérifier l'atteinte de l'objectif qu'ils viennent de poursuivre.

(Y. Bégin et G. Dussault, 1982: 67)

13. Extrait de : Gouvernement du Québec, Loi du ministère de l'Éducation, Droit à l'Éducation, Québec, 1964, article #5.4

Alors, l'enseignement systématique est considéré comme une base préalable pour l'apprentissage qui doit se produire par la suite. Mais, si l'objectif poursuivi n'est pas maîtrisé, le professeur remédie aux carences individuelles en prescrivant des activités de remédiation ou, dans le cas contraire, offre des exercices d'enrichissement.

Par ces dispositions, le professeur respecte l'enfant et ses caractéristiques personnelles, lui faisant franchir un pas vers son autonomie.

2.2.4.7 L'autonomie de l'élève

L'éducation repose sur le dynamisme et les caractéristiques personnelles de l'élève, celui-ci étant le mieux placé pour enrichir ses centres d'intérêt et orienter ses activités en conséquence.

On sait comment les pédagogues ont étudié le développement des centres d'intérêt de l'enfant pour axer les exercices et le travail scolaire sur ces intérêts et donc combiner l'acquisition de connaissances avec la motivation soutenue par ces intérêts psychobiologiques.
(A. Mucchielli, 1981: 89)

La préoccupation dominante devient la prise en charge par l'élève de sa formation, de sa réussite. Selon E. Lévesque et L. Pelletier, la croissance de l'élève passe par un enseignement individuel. "Dans notre optique, individualiser l'enseignement c'est permettre la croissance globale de l'enfant." (F. Lévesque et L. Pelletier, 1976: 5)

Le succès entraîne d'autres succès et multiplie les expériences positives et motivantes. Les tâches maîtrisées par l'élève servent de déclencheur motivationnel. Ainsi, Reboul (1984: 22) signale l'avantage d'une méthode active, car elle place l'élève en situation et le motive.

L'élève devient plus responsable face à ses études, son incitation personnelle est plus forte: il veut aller de l'avant. Ses progrès sanctionnent son travail et récompensent ses efforts. Ses caractéristiques particulières sont enfin mises à contribution. L'école lui reconnaît son individualité. Comme l'explique Paré, chaque élève a droit à son cheminement personnel.

Chaque étudiant est différent des autres et il possède des habiletés qui lui sont propres. Il n'est pas nécessaire de démontrer ce fait, il tombe sous le sens. L'individualisation de l'enseignement correspond à la nécessité de respecter cette réalité inscrite dans les organismes. Les talents étant différents, chaque individu devrait pouvoir accéder à la connaissance en utilisant des biais, des talents, des habiletés qui lui sont propres.
(A. Paré, 1980: 18)

En adaptation scolaire, les talents sont tellement diversifiés qu'il devient impérieux de respecter cette réalité dans nos écoles.

2.2.4.8 Chacun son talent

Dans l'optique d'un traitement pédagogique individualisé, chaque élève s'engage personnellement à réussir. Il progresse à son rythme et selon les exigences de la tâche à accomplir, développant ainsi son autonomie et ses capacités. Cette conception s'éloigne radicalement des excès de l'école traditionnelle qui n'enseigne que pour la masse.

2.2.4.9 L'évaluation formative

B. S. Bloom préconise une évaluation formative parce qu'elle permet une évaluation pédagogique continue des apprentissages. On évalue en ne posant des questions que sur ce qui fait l'objet de l'enseignement et les questions doivent permettre de déterminer le niveau de compétence atteint par un élève face aux critères acceptables de la performance.

Ce concept d'évaluation aide l'enseignant à déterminer pour chaque élève le degré d'atteinte des objectifs et de déceler les difficultés rencontrées par celui-ci. De cette façon, l'enseignant aide l'élève à surmonter ses difficultés et à progresser dans ses apprentissages.

L'évaluation formative est un type d'évaluation qui a pour but l'amélioration de l'apprentissage et pour fonction le diagnostic pédagogique. C'est par le diagnostic que l'enseignant peut identifier des causes, des carences pouvant expliquer certaines difficultés d'apprentissage. Cependant, le diagnostic ne suffit pas à améliorer l'apprentissage, but ultime de l'évaluation formative. L'élève doit disposer du temps nécessaire pour évoluer dans sa démarche d'apprentissage en plus de posséder un matériel correctif approprié, ce matériel l'aidant à améliorer sa performance et la maîtrise des concepts à l'étude. Cette nouvelle conception de l'école modifie l'attitude de l'élève et fait en sorte qu'il devient plus responsable de son travail scolaire et capable de s'auto-évaluer en regard des objectifs à atteindre.

Quant à l'enseignant, c'est un changement d'attitude qu'il doit envisager face à son enseignement. Dans son nouveau rôle, il devient un pédagogue motivateur, stimulant l'élève à parfaire sa formation.

2.2.4.10 L'évaluation formative au service de l'élève

Comment, en effet, enseigner sans vérifier constamment si l'élève a compris ce qu'on lui a expliqué et s'il progresse dans son apprentissage. Tout bon enseignant sait parfaitement que cela ne sert à rien d'avancer dans un programme si l'élève suit difficilement. Pour l'élève qui maîtrise les objectifs, on peut lui proposer des exercices d'enrichissement.

L'évaluation formative permet de déterminer pour chaque élève le degré d'atteinte des objectifs du programme, puis de déceler les difficultés rencontrées afin d'aider l'élève à progresser à son rythme à travers des activités correctives.

L'enseignant définit clairement les objectifs d'apprentissage à réaliser pour bien situer l'élève dans son cheminement. Cette démarche permet beaucoup de souplesse.

L'enseignant doit exiger de l'élève un niveau de rendement réaliste pour le motiver et lui permettre de réussir. "Les seules notes acceptables sont les bonnes notes, et ces bonnes notes séparent les succès scolaires des échecs, ou plutôt les élèves qui réussissent de ceux qui échouent." (W. Glasser, 1973: 76)

Les expériences négatives diluent l'intérêt de l'élève et l'accablent à des échecs de plus en plus fréquents. Il en résulte que l'élève devient indifférent ou répulsif envers ses études. La crainte constante d'un échec provoque chez l'élève une certaine anxiété et inhibe souvent ses facultés d'apprentissage, nuisant ainsi à sa concentration.

2.2.4.11 Le diagnostic et l'évaluation

Lorsque l'enseignant dépiste un élève qui éprouve des difficultés ou subit des échecs, il doit pousser plus loin son investigation dans l'analyse des causes provoquant ces difficultés. Alors, l'enseignant établit un diagnostic sur les problèmes particuliers de cet élève. " "Les tests diagnostiques". Eux seuls rendent possible une éducation personnalisée, adaptée aux problèmes de développement de chacun, conduisant naturellement au succès et non à l'échec." (G. De Landsheere, 1979: 22)

Le M.E.Q. souligne dans une étude qu'il n'endosse pas le principe du diagnostic; il préfère plutôt s'en remettre à une analyse du cheminement des apprentissages.

Par exemple, il devient primordial d'analyser d'abord et avant tout les apprentissages de l'enfant. Cette analyse devrait se faire non pas en termes de diagnostic mais en identifiant positivement le cheminement des apprentissages de chaque élève et les étapes qu'il doit franchir.
(M.E.Q., 1980: 11)

C'est donc une position très ambiguë que propose le M.E.Q. en négligeant l'aspect du diagnostic. Or, comment prescrire à l'élève un exercice correctif, si aucun diagnostic ne fut posé?

Pourtant ce diagnostic permet à l'enseignant de suggérer ou d'utiliser des moyens d'enseignement correctifs, facilitant à l'élève sa tâche d'apprentissage. Après quelques essais, l'élève parvient à supprimer ses difficultés. Donc, suite à un diagnostic établi pour un élève, l'enseignant mise sur un enseignement correctif auprès de cet élève. L'enseignement correctif devient une orientation personnelle pour l'élève en difficulté. Ces exercices sont gradués et adaptés à chacun.

Nous présumons plus opportun de diagnostiquer les inaptitudes de nos élèves afin d'y apporter, sans délai, les correctifs appropriés que de s'en remettre à une analyse floue d'un cheminement scolaire.

L'élève s'habitue à cette routine "diagnostic/correctif" comme méthode de travail et progresse à son rythme. Ainsi, l'élève a toujours l'occasion d'augmenter sa compétence et de voir ses efforts récompensés.

John Holt préconise également cette orientation.

Combattre la méfiance et la peur, inspirer à l'élève le désir d'aller de lui-même de l'avant à son rythme et suivant ses aptitudes, guider sa démarche en soutenant ses efforts, tel doit être le souci du maître.
(J. Holt, 1966: 9)

2.2.4.12 Une intervention corrective

L'évaluation formative, à travers les informations qu'elle transmet, oriente l'enseignant vers une démarche corrective immédiate.

L'enseignement traditionnel nous habitue à des évaluations sommatives résultant d'une moyenne de notes accumulées. De sorte que l'ensei-

gnant n'obtient le portrait exact de l'élève qu'après plusieurs jours de classe, sinon plusieurs semaines. Après l'évaluation, s'il y a un échec, rien ne guide l'intervention corrective motivant la tenue de cet examen.

Pour Skinner, une méthode didactique est d'abord et avant tout un support qui aide l'élève dans sa progression quotidienne. "Les méthodes didactiques ne peuvent avoir d'autre but que d'amener l'élève à voir le pas à franchir, à trouver la démarche à faire, et à s'y appuyer pour passer à l'étape suivante." (B. F. Skinner, 1969: 170).

Un facteur de motivation important réside dans le processus d'évaluation qui permet à l'élève de connaître ses points forts. Il peut en retirer un sentiment de compétence qui le motive et le pousse à continuer dans ce sens. La réussite suscite chez l'élève une meilleure estime de soi et un sentiment de compétence.

Glasser nous met en garde contre les conséquences fâcheuses imputables au manque de confiance en soi.

La confiance en soi que l'on doit avoir n'est pas habituellement assez développée si l'on n'a pas connu le succès en classe. Sans confiance en eux-mêmes, les enfants qui échouent se bloquent devant une décision à prendre afin d'éviter l'échec qui, pensent-ils, arrivera forcément quelle que soit l'orientation qu'ils choisissent.

(W. Glasser, 1971: 97)

Le succès freine ce sentiment de défaitisme et développe la confiance en soi.

2.2.4.13 L'auto-correction sans délai

Le système de remédiation individualisé permet à l'élève de maîtriser une notion avant de passer à une autre, sans empiler les erreurs. " De plus, si les difficultés spécifiques que chaque élève rencontre ne sont pas corrigées, il est peu probable que ses apprentissages soient couronnés de succès." (B. S. Bloom, 1979: 38).

L'élève prend le temps d'assimiler chaque concept. L'avantage indéniable de cette individualisation réside dans le fait qu'elle ne retarde jamais le groupe. Si un élève s'absente ou accumule des retards importants, rien de tout cela ne peut perturber le travail des autres. L'élève part toujours du point où il a laissé. Il n'est pas en retard sur les autres et le groupe n'attend jamais après lui. Il n'existe plus de dépendance des uns envers les autres pour progresser dans la matière.

2.2.4.14 Rompres avec le conformisme

L'élève développe avec le temps une attitude positive par rapport à ses apprentissages. Il ne dépend plus de la vitesse d'assimilation du groupe. Il n'est plus en compétition avec les autres, mais avec lui-même. Il retire toutes les satisfactions méritées par son progrès et sa réussite.

Il peut ainsi développer un sentiment de compétence et affirmer sa valeur personnelle. Rien ne saurait être plus motivant pour l'élève que de devenir l'acteur principal de sa scolarisation.

2.2.4.15 Le seuil de la réussite

Bloom nous suggère 80% comme critère d'une performance acceptable. Donc, l'élève trouve un défi quotidien vraiment valorisant. Chaque objectif doit être réussi à 80% avant de passer au suivant. Puisque chaque objectif est intégré au fil des cours, inutile d'effectuer de longues et laborieuses révisions à la fin d'une étape.

L'élève développe une attitude positive par rapport à ses propres apprentissages. Il constate qu'il n'est plus en compétition avec les autres mais avec lui-même. Il progresse dans une atmosphère scolaire qui respecte les différences individuelles.

Ses résultats ne servent plus à des prétextes de punition et ses bulletins lui attirent des félicitations de ses parents.

Tout comme Cardinet, nous considérons que l'évaluation formative est intimement associée au concept de la pédagogie de la réussite.

Si l'évaluation scolaire tenait compte, au contraire, des progrès effectifs de chaque élève, ce sont des bulletins de victoires que tous les enfants pourraient ramener à la maison. Il suffirait de noter en clair ce qu'ils ont réussi à faire. Ce simple constat donnerait une vision complète et objective de leur état d'avancement. Une pédagogie de la réussite serait du même coup mise en place et chaque enfant serait libre de se développer au maximum de ses capacités.
(J. Cardinet, 1986: 6)

En pratique, il faut enseigner à partir d'objectifs réalistes qui identifient les connaissances à acquérir. C'est l'un des grands intérêts de la pédagogie de la réussite qui précise les objectifs cognitifs

et utilise une évaluation formative. Glasser prône depuis longtemps une philosophie de la réussite.

C'est pourquoi il faut découvrir des moyens pour qu'un plus grand nombre d'enfants réussissent. Pour découvrir ces moyens, il nous faut examiner les raisons pour lesquelles les enfants échouent et développer une philosophie de l'éducation qui conduise à une ambiance dans laquelle le succès est bien plus accessible.
(W. Glasser, 1973: 20)

Le système scolaire doit se résigner et rendre accessible le succès aux clients captifs fréquentant ses institutions.

2.2.4.16 La sanction des études

La pédagogie de la réussite ne signifie surtout pas qu'elle néglige la rigueur de l'évaluation en donnant des notes. Au contraire, comme l'indique Glasser, la rigueur reste de mise pour mesurer les progrès de l'élève.

Le fait de ne faire échouer personne ne signifie pas que nous devions abaisser le niveau des connaissances ou que nous puissions moins insister sur l'apprentissage des techniques indispensables.

Nous devons encore mesurer les progrès pour nous rendre compte des points où les enfants ont besoin d'aide et d'autres où ils devraient accomplir plus de travail. Nous pouvons faire cela au moyen de contrôles ou devoirs oraux qui s'appuient sur la réflexion. Les enfants seraient alors évalués d'après un niveau déterminé par le maître ou la maîtresse, et on leur donnerait un travail plus poussé quand leurs connaissances atteindraient le niveau souhaité.
(W. Glasser, 1971: 120)

En fait, l'élève ne connaît pas d'échec à aucun niveau; il arrive tout simplement qu'un élève plus lent restera plus longtemps sur un objectif jusqu'à ce qu'il soit prêt à aller plus loin dans ses apprentissages.

Avec la pédagogie de Bloom, ce n'est plus un examen terminal qui évalue mais un pré-test, un test et un post-test pour chaque objectif du programme. La promotion d'un élève ne passe plus par un ou des examens, mais par des tests individualisés composés par l'enseignant de la classe. La formalité d'un examen traditionnel est bannie de notre pratique éducative.

Joël de Rosnay illustre bien notre perception des examens. "L'examen: rite initiatique inventé par les hommes adultes au cours duquel l'élève restitue (pour vite l'oublier) ce qu'il a temporairement retenu, afin d'obtenir en échange un passeport d'entrée dans la vie active appelé diplôme." (1975: 261)

2.2.4.17 A chacun ses responsabilités

Un fait demeure: peu importe le système d'enseignement, il ne faut pas diminuer la responsabilité qu'a chaque élève de travailler ferme à sa scolarisation. Sans travail soutenu, ni discipline personnelle, l'élève se donne très peu de chances au départ. Glasser rappelle certaines responsabilités à ne pas perdre de vue.

Les enseignants ont la responsabilité de rendre l'éducation adaptée et intéressante; les étudiants et les élèves ont la responsabilité de se trouver aux cours, d'étudier et d'apprendre. (...) Une fréquentation scolaire facultative ne peut conduire au succès des élèves ou des étudiants qui traînent déjà au point de vue éducatif.

(W. Glasser, 1973: 234-235)

L'enseignant doit engager l'élève d'une manière responsable dans un système d'éducation dans lequel il peut progresser suffisamment pour apprendre avec intérêt et connaître le succès. L'école ne peut se permettre des expériences qui entraînent des revers à sa clientèle.

En utilisant ses énergies à bon escient, l'élève trace sa propre promotion et persévère dans l'expérience de l'apprentissage, plutôt que d'aborder une longue série de leçons réparties sur les dix mois de l'année. Comment apprendre est plus important que quoi apprendre. Le succès scolaire dépend aussi d'un enseignement qui favorise la réflexion au lieu d'une mémorisation routinière.

L'enseignant a la responsabilité de rendre l'éducation adaptée et intéressante. Il doit encourager un climat de respect mutuel dans sa classe. Il engage l'élève dans un climat qui le portera à réfléchir, résoudre des problèmes, acquérir des compétences et devenir responsable de son succès. Quoi de mieux pour insuffler de l'estime de soi à l'élève. "Les écoles peuvent également offrir aux étudiants les éléments essentiels pour arriver à l'estime de soi: à savoir les connaissances apprises et la réflexion." (W. Glasser, 1973: 31)

Cette stratégie éducative favorise l'apprentissage de l'élève en le plaçant dans des situations adaptées à son stade de développement. L'élève ne doit plus "couvrir" la matière mais la "découvrir".

2.2.4.18 Le succès et l'avenir

Si l'élève est assuré de compter sur des succès et que d'autres sont encore à venir, il n'abandonnera pas facilement la tâche car il sera convaincu de sa compétence et désirera se dépasser. Alors que s'il n'obtient que des résultats médiocres, il sera tenté d'abandonner l'école, n'y voyant vraiment aucun intérêt pour lui.

L'échec ne doit plus être cet obstacle insurmontable qu'il devient pour l'élève une raison de son abandon prématuré du système scolaire. A une époque de sur-spécialisation et de technologies avancées, on ne peut aller nulle part sans un diplôme ou une qualification quelconque. Le succès de nos études est donc une porte ouverte sur le marché du travail. Puisque l'élève doit fréquenter formellement le système scolaire jusqu'à seize ans, pourquoi ne pas s'employer comme intervenant à couronner ces années de succès et de promotions? Il y va de l'avenir de chaque élève! Le système scolaire n'a rien à perdre et tout à gagner en engageant sa clientèle sur l'avenue de la motivation.

2.2.4.19 La motivation en éducation

La majorité des enseignants déplore l'absence de motivation chez leurs élèves pour l'étude et le travail scolaire en général. Mais, ces

enseignants ne font aucun effort particulier pour raviver la motivation de leurs élèves. D'autant plus que l'école traditionnelle n'apporte rien de concret sur ce plan. Il faut donc se tourner vers une pratique pédagogique plus humaniste et moins stéréotypée, centrée sur la motivation et le succès de l'élève. La pédagogie de Bloom est la réponse à ce profond malaise que représente la démotivation.

L'insuffisance de succès est directement proportionnelle à la démotivation de l'élève. En inversant cette équation, on obtient une relation plus séduisante: le succès remporté est directement proportionnel à la motivation de l'élève.

Comme l'expliquent André Paré et Claude Paquette, la motivation et l'image de soi forment un duo inséparable et invitent à l'apprentissage.

En définitive, c'est l'image de soi qui est la source de toute motivation interne. L'individu se percevant de plus en plus positivement, faisant de plus en plus confiance aux propriétés de son organisme, il peut prendre davantage de risques. L'apprentissage suit logiquement.

(A. Paré et C. Paquette, 1977: 12)

En évoluant dans une ambiance positive, l'élève reprend confiance dans ses capacités.

Sa volonté d'apprendre est imprégnée d'une saine motivation et jumelée à une bonne image de soi. Ces deux atouts lui confèrent une solide détermination.

2.2.4.20 Caractérisation des concepts de motivation

Selon les ouvrages consultés,¹⁴ une définition de la motivation semble rallier des chercheurs en éducation.

La motivation: c'est l'ensemble des motifs d'un acte, d'un comportement; elle est dynamique et mobilise l'énergie pour parvenir à ses fins.

Il faut distinguer deux types de motivation: celle qui est intrinsèque et qui existe à l'intérieur de soi et qui varie selon l'individu. L'autre est extrinsèque; elle vient de l'extérieur de soi, au contact de l'environnement.

2.2.4.21 Qu'est-ce que motiver?

Mucchielli nous donne une définition de l'acte de motiver.

Motiver ce sera stimuler, à l'aide d'une grande diversité de moyens, un quelconque des éléments de motivation, c'est-à-dire ou un principe de référence ou une orientation générale de l'être ou un comportement ou encore une signification. L'action de stimulation sur un de ces niveaux agira aussi sur tous les autres niveaux, mettant en route le phénomène social total qu'est la conduite humaine dont le comportement est la partie externe la plus facilement observable.
(A. Mucchielli, 1981: 108)

14. a) Mucchielli, Alex, Les Motivations, P.U.F., Paris, 1981.

b) Malcuit, G., Pomerleau, A., Terminologie en conditionnement et apprentissage, P.U.Q., Québec, 1977.

Pour les fins de notre mémoire, nous considérons qu'un élève motivé, c'est celui qui poursuit ses objectifs en réalisant les tâches suggérées, tout en manifestant très peu de comportements parasites. Cette attitude dénote une motivation certaine pour les apprentissages proposés. Il suffit que l'action de l'élève conduise à l'atteinte d'un but pour motiver, ce qui se traduit par une saine disposition pour l'école. L'élève est motivé par ses propres succès et l'environnement lui fournit un renforcement extérieur.

Les deux types de motivation se complètent donc pour renforcer le succès de l'élève. Et, comme la motivation est le point de départ de tout apprentissage, autant développer celle-ci au maximum à l'intérieur des cours.

2.2.4.22 L'indispensable motivation

Dans tous les secteurs de la vie, la motivation demeure une prémisse essentielle au succès. L'enseignement n'échappe pas à cette règle: pour réussir, l'élève doit aimer faire la tâche qu'on lui propose. Stones insiste sur la valeur de renforcement que procure la réussite.

On peut relever des effets identiques en pédagogie, la réussite dans un exercice a une valeur de renforcement et s'accompagne d'un affect positif. Si le professeur qui prépare le travail s'arrange pour proposer à ses élèves des tâches qu'ils puissent mener à bien, non seulement il les stimule pour leur activité future, mais encore il découvrira qu'ils se mettent à aimer leur travail.
(E. Stones, 1973: 92)

La pédagogie de Bloom insiste beaucoup sur la rétroaction positive et les renforcements multiples comme moyens motivationnels. Cette méthode d'enseignement réunit donc les meilleures conditions pédagogiques pour motiver enfin les élèves du secteur de l'adaptation scolaire. Car, comment progresser sans intérêt, sans encouragement?

L'enseignant joue un rôle primordial pour déclencher la motivation de l'élève. Il doit stimuler constamment l'élève au moyen d'émulations variées¹⁵.

Skinner ne dit-il pas qu'enseigner, c'est arranger les conditions de renforcement dans lesquelles les élèves apprendront?

L'application du conditionnement opérant à l'éducation est simple et directe. Enseigner n'est rien d'autre, en effet, qu'arranger les conditions de renforcement dans lesquelles les élèves apprendront. Ils apprennent en fait, sans qu'on les instruisse, dans leur milieu naturel, mais l'enseignement organise les conditions d'apprentissage, de façon à le faciliter, à accélérer l'apparition de comportements qui, sans cela, ne seraient que lentement acquis, ou n'apparaîtraient jamais.
(B. F. Skinner, 1969: 79)

Nous ne devons pas perdre de vue que l'élève évoluant dans des classes spéciales n'a pas reçu beaucoup de stimuli au cours de sa carrière académique. Résultat: il est totalement démotivé, en échec continu et se perçoit comme un raté.

15. La figure no. 2 illustre bien la prédominance du feedback et de l'évaluation formative comme éléments motivationnels pour l'apprentissage.



Figure 2: Disposition des facteurs de motivation autour des comportements d'apprentissage.

Extrait de: Pilon, N., Archambault, J., Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève?, Montréal, CECM, 1985: p.2, citant M. P. Gagné et G. Ouellet, "Démarche pour l'amélioration du rendement scolaire des élèves", 1984.

2.2.4.23 La motivation, compagnon de l'apprentissage

Pour les apprentissages, la motivation demeure un phénomène individuel. Aussi, avons-nous proposé aux élèves des renforcements variés et souvent adaptés à chacun d'entre eux. Mentionnons, entre autres, des annotations encourageantes sur les travaux, des lettres de félicitations, des observations personnelles élogieuses. Paquette se révèle un partisan du renforcement personnalisé.

La motivation est un phénomène très personnel. On imagine mal que des éducateurs arrivent à l'imposer systématiquement, encore moins à l'uniformiser. Contrairement à ce que l'on croit souvent, la motivation n'est pas une donnée qui précède l'apprentissage; elle l'accompagne et en est issue.
(C.Paquette, 1977: 12)

L'un des plus puissants renforcements, c'est la réussite de la tâche elle-même. La motivation devient alors intrinsèque par rapport au travail de l'élève: il continuera par intérêt pour sa tâche.

2.2.4.24 Les gains pour le groupe expérimental

Dans le groupe expérimental, nous multiplions les encouragements pour enhardir l'élève dans son cheminement de gagnant. Les résultats tangibles apparaissent très vite: moins d'indiscipline, l'élève est plus centré sur sa tâche, une motivation accrue, des résultats à la hausse. Selon Fraisse, il n'y a pas d'apprentissage sans motivation et sans renforcement correspondant. (P. Fraisse, 1970: 97)

2.2.4.25 Les renforcements positifs

L'élève a tendance à répéter, dans une situation d'apprentissage, les comportements qui sont récompensés. C'est le principe du renforcement positif.

En conséquence, nous concentrons nos énergies sur l'aspect motivationnel chez nos élèves. En adoptant la pédagogie de Bloom, nous optons pour la meilleure stratégie pour lutter contre la démotivation et l'échec, car le type d'enseignement proposé est directement relié au succès et à la motivation.

Selon Stones, sous la pédagogie traditionnelle, l'élève travaille surtout par crainte et n'a droit qu'aux renforcements négatifs.

On a découvert qu'en matière d'enseignement, la récompense était de manière indiscutable nettement plus efficace que la punition. De deux groupes qui reçoivent la même instruction, celui qui reçoit des récompenses fait des progrès, celui qui n'en reçoit pas n'en fait pas.

(E. Stones, 1973: 115)

Ce qui importe, c'est que le renforcement arrive après chaque étape où l'on constate un progrès, si petit soit-il. Quand un bon comportement n'est pas renforcé, soutenu, il tend à disparaître. C'est le phénomène de l'extinction. Alors, l'élève se démotive devant sa tâche et tend à se laisser aller. Une rétroaction positive, quant à elle, cultive chez l'élève le goût de poursuivre d'autres tâches.

Correll est même convaincu que c'est l'insuffisance même de succès qui est à l'origine des problèmes de l'élève.

Ainsi, nous avons dit que la confiance en soi, le niveau des aspirations et la motivation dépendaient des succès remportés par l'enfant dans son apprentissage et que l'insuffisance de ces derniers était à l'origine de presque tous les troubles qu'il éprouve; eh bien, grâce à des méthodes de renforcement appropriées l'éducateur peut contrôler tout cela.
(W. Correll, 1969: 148)

Il propose des renforcements appropriés pour solutionner les troubles de l'élève.

2.2.4.26 La tendance naturelle au succès

La tendance de tout élève penche, naturellement, d'abord vers le succès. Sa réussite exerce une grande influence sur sa vie, augmente son intérêt et sa motivation pour l'étude en plus d'accroître son estime personnelle.

En pédagogie de la maîtrise, l'expérience du succès augmente chez l'élève la confiance en soi et éveille chez lui un plus grand intérêt non seulement pour les matières scolaires, mais pour l'apprentissage en soi. (Y. Bégin et G. Dussault, 1982: 73)

Pour que l'élève développe une plus grande confiance en lui, l'enseignant doit favoriser les occasions de réussite. C'est tout un défi, car l'élève a vécu à l'école de l'échec et sa perception d'incapable est encore fraîche à sa mémoire.

Pour Lafontaine, l'échec perpétue le sentiment de nullité chez l'élève, lui enlevant le désir de progresser.

Bien des enfants réagissent à l'échec et tout de suite nous disent: "Je ne suis pas bon". Ils se dévalorisent très vite et se découragent face aux événements. On ne les a pas amenés à prendre conscience de leur valeur de sorte que lorsqu'il s'agit d'évaluer leurs forces de réussite, ils en sont incapables. Il faut donc les aider à prendre conscience de leurs réussites en commençant à les valoriser lorsqu'ils nous en donnent l'occasion.

(R. Lafontaine, 1982: 79)

L'enseignant doit redoubler d'efforts pour éviter le découragement à l'élève. Aussi, avons-nous suivi les conseils de Rosenthal et développer un "halo" motivationnel dans notre groupe-classe.

Les enfants, dont les maîtres avaient été amenés à fonder sur eux des gains intellectuels plus grands, réalisèrent plus de progrès intellectuels que ceux dont les maîtres n'attendaient rien de spécial.

(R. A. Rosenthal, 1968: 234)

Nous avons multiplié les encouragements et maintenu nos espoirs quant à leurs potentialités intellectuelles.

La réussite scolaire devient quasi inévitable quand on réunit soigneusement les conditions de base. L'élève dispose de consignes claires, d'un matériel de qualité adapté, de temps suffisant et de support pédagogique. Arrivé au succès, il peut enfin se débarrasser de son handicap scolaire. C'est là tout ce qu'un élève peut espérer comme stimulant pour passer à travers son secondaire.

2.2.4.27 Une approche rentable

C'est en changeant la condition d'existence de l'élève et les pratiques d'enseignement traditionnelles que l'enseignant applique les idées de Bloom dans sa classe.

Il n'y a aucun changement drastique à prévoir, seulement un changement personnel d'attitude.

Une fois l'enseignant sensibilisé, il n'y a plus qu'à suivre le modèle dans ses principes et ses subtilités.

Cette pédagogie n'exige aucun recyclage fastidieux, aucun déboursé; en ce sens, c'est une solution économique.

La rentabilité provient de la généralisation du succès scolaire auprès de tous les élèves.

2.3 Les hypothèses de recherche

L'intervention pédagogique selon la pédagogie de la maîtrise prônée par Bloom, dans une classe d'élèves de niveau troisième secondaire présentant des troubles graves d'apprentissage (T.G.A.), favorise une augmentation significative de la motivation chez ces élèves.

Alors que dans un autre groupe non soumis à l'intervention du modèle de Bloom, aucun changement notable n'est prévu au niveau de la motivation.

2.4 Les variables

Dépendante: La mesure de la motivation effectuée à l'aide d'un questionnaire (appendice G, p. 155).

La motivation du groupe expérimental augmente durant l'année et les résultats aux tests n'indiquent aucun échec.

Indépendante: La pédagogie de la maîtrise, selon le modèle de Bloom, à expérimenter auprès des élèves du groupe expérimental.

CHAPITRE III

Méthodologie

Le chapitre III est entièrement consacré à la méthodologie sous-tendant cette recherche.

3.1 L'enquête

3.1.1 L'échantillon

Nous avons effectué un sondage auprès des deux seuls groupes de "troubles graves d'apprentissage" de niveau secondaire III, de la commission scolaire locale.

Ces deux groupes possèdent les mêmes caractéristiques qualitatives, soit: le même niveau, le même groupe d'âge (15-16 ans), les mêmes antécédents scolaires, le même nombre d'élèves par classe et fréquentent la même école.

3.1.2 La population

Cette clientèle étudiante (T.G.A.) accuse, en général, un retard académique d'au moins deux ans. Ces élèves se caractérisent surtout par leur profonde démotivation pour l'école et leur incapacité à vaincre les difficultés inhérentes au processus d'apprentissage. Tout porte à croire que ces dispositions naturelles s'accroissent difficilement d'un régime pédagogique traditionnel.

La voie de l'adaptation scolaire n'autorise pas l'accès au niveau collégial, s'arrêtant au secondaire V. Le M.E.Q. ne décerne aucun certificat de fin d'études attestant, à tout le moins, la fin d'un cours secondaire.

Avec un tel bagage, les perspectives d'avenir demeurent assez limitées pour cette clientèle.

3.1.3 L'instrument de collecte des données

Nous avons composé un questionnaire¹ de dix (10) questions portant sur la motivation personnelle de l'élève à l'école.

Le questionnaire est présenté aux deux (2) groupes sous la forme d'une enquête anonyme: seuls, la qualité du groupe et le moment de passation sont indiqués.

Le questionnaire est composé de dix (10) énoncés portant sur le lien motivationnel qui peut exister entre l'élève et ses études.

L'élève peut répondre à chaque question selon trois (3) choix possibles: OUI, NON, JE NE SAIS PAS.

1. Notre questionnaire est inspiré du document L'école ça m'intéresse, M.E.Q., 1983.

Voir appendice G.

L'élève qui considère que l'énoncé correspond à son opinion sur ce sujet, répond par un OUI. Plus le choix de réponses est affirmatif, plus l'élève marque ainsi sa position de "motivé". L'élève qui considère que l'énoncé ne traduit pas son opinion sur ce sujet répond par un NON. Plus le choix de réponses est négatif plus l'élève manifeste sa démotivation. L'élève qui n'a pas d'opinion sur ce sujet ou qui ne peut encore se prononcer par OUI ou NON répond par JE NE SAIS PAS. Plus l'élève est indécis plus il marque son indifférence totale envers ce qui se passe en classe.

Le vocabulaire de l'enquête est adapté pour une meilleure compréhension de la part de l'élève.

3.1.4 Les caractéristiques de l'enquête

Nous voulons connaître le degré de motivation des deux groupes d'élèves à des moments bien précis, soit en septembre et en avril, afin de voir s'il y a évolution ou non d'une tendance obligeante à la motivation. Tous les élèves des deux groupes doivent répondre.

Le questionnaire n'exige aucune identification personnelle et, en ce sens, la confidentialité est assurée pour tous les élèves.

Les données recueillies sont analysées sous la forme de statistiques puis interprétées pour en tirer des conclusions.

3.1.5 La passation

La première enquête a lieu en septembre car l'année commence pour ces deux groupes. Les élèves n'ont donc subi aucune influence quant à la méthode d'enseignement. L'élève répond au questionnaire sans aide ni limite de temps, les consignes étant bien identifiées sur celui-ci.

Puis, durant quatre étapes, soit 120 jours environ, les élèves du groupe expérimental sont soumis à un enseignement selon la pédagogie de la maîtrise. Durant la même période, les élèves du groupe contrôle reçoivent un enseignement de type traditionnel.

3.2 Le contexte expérimental

A notre école, nous avons toute la latitude voulue pour expérimenter la motivation. En effet, nous bénéficions d'une liberté^A pédagogique assez large au niveau du secteur de l'adaptation scolaire.

Nous sommes en présence des élèves quatre (4) heures par jour, sur une base hebdomadaire. Nous agissons à titre de professeur titulaire et enseignons toutes les matières académiques. Durant nos leçons, nous proposons des notions sur l'enseignement moral, l'étude du milieu, la mathématique, le français et l'information professionnelle.

Nous sommes conscients que notre enseignement selon le modèle de Bloom est en constante évolution. Nous constatons qu'il est difficile de réunir les conditions idéales pour conduire une telle expérience. Bloom l'a lui-même constaté: "... on a rarement pu réunir les conditions optimales dans

les expériences de pédagogie de la maîtrise." (Bloom, 1979: 172)

Après avoir planifié les objectifs cognitifs et déterminé les pré-requis, s'ensuit une discussion ouverte avec les élèves concernant le cheminement à suivre durant l'année. Beaucoup d'initiatives sont laissées aux élèves afin de contribuer à créer un climat de confiance dans la classe. La participation aux décisions et le sentiment du succès assuré sont de précieux stimulants.

3.3 L'opérationnalisation de l'expérience

Nous n'avons jamais utilisé de termes dépréciatifs. Au contraire, le vocabulaire est de nature encourageant et positif. De même, au moment d'une correction, les annotations sont toujours positives et reliées au progrès de l'élève (le pas en avant ...).

Nous n'employons jamais de crayon rouge pour corriger car, depuis trop longtemps, le rouge est associé à l'erreur et aux fautes. Jamais de remarques désobligeantes dans la marge, plutôt des encouragements à continuer. Nous insistons sur le bon côté d'un résultat. Ainsi, 3/5 signifie que trois numéros sont réussis et non deux de ratés.

L'élève a toujours droit à son matériel (calculatrice, notes de cours, etc.) et n'est jamais limité dans le temps pour terminer un exercice.

Nous prenons les élèves là où ils sont rendus. Le temps des cours est organisé globalement et nous laissons beaucoup de latitude aux élèves dans l'organisation de leur travail. Les élèves ne sont pas prisonniers

d'une marche à suivre rigide. Tous ces moyens contribuent à estomper graduellement le ressentiment des élèves envers l'école.

Au fil des jours, tout un changement d'attitude s'opère pour l'élève habitué à recevoir des réprimandes, à subir des échecs au bulletin, à se faire humilier pour ses erreurs. L'élève passe du statut de "réticent" envers les tâches académiques à celui de "tenace". De démotivé, il s'oriente vers la motivation et la valorisation.

L'élève a droit à l'erreur et à la reprise. Il n'obtient plus de mauvaises notes à son bulletin. La tradition de l'échec est renversée, plus de menaces pour apprendre. L'enseignement mutuel entre pairs est même préconisé.

3.4 L'approche avec le groupe expérimental

Nous tentons d'être le plus fidèle possible à la pédagogie du succès de Bloom. Le matériel pédagogique est conçu en fonction d'un enseignement correctif individualisé; nous n'avons qu'à appliquer les principes motivateurs découlant de notre modèle.

La différence majeure dans la nature de l'enseignement repose sur le fait que les élèves du groupe expérimental reçoivent de fréquentes rétroactions et un enseignement correctif après une tâche alors que les élèves du groupe contrôle n'en ont pas.

Précisons que les deux groupes possèdent des comportements cognitifs de départ identiques au début de l'expérimentation.

3.5 Quelques précisions sur le matériel didactique

La conception de l'aide individualisée dans le modèle de Bloom suppose une utilisation différente du matériel didactique. Bien qu'il soit le même pour les deux groupes, certains ajustements au niveau des tâches sont nécessaires. En effet, pour le groupe expérimental, les exercices sont réglés en petites unités d'apprentissage et l'élève progresse selon ses capacités d'assimilation.

Comme le temps n'est pas limité et n'apporte aucune contrainte dans l'exécution des tâches, l'élève peut corriger les petites erreurs dès leur apparition et atteindre un haut niveau de compétence.

3.6 L'analyse des données

Nous analysons le bilan des résultats du sondage effectué auprès des deux groupes en septembre et en avril afin de déterminer s'il existe des différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe contrôle.

Nous compilons les résultats bruts pour les comparer ensuite selon deux modèles statistiques, soit: le rapport-critique et le test "t".

Le RC sert à l'analyse des scores bruts et permet d'obtenir les variances des résultats même lorsque l'échantillonnage est en petit nombre. Le test "t" sert à évaluer l'ampleur des différences entre les groupes expérimental et contrôle.

Nous compilons les résultats et les illustrons par des figures ou histogrammes. Nous effectuons une étude comparative des résultats bruts de septembre à avril des deux groupes. Nous établissons ensuite des tableaux statistiques pour mieux saisir les différences aux réponses du questionnaire.

Toutes nos références concernant les statistiques sont tirées du Manuel de statistique de L. T. Dayhaw, 1979.

3.7 Les attentes

Hypothèse nulle (H_0) : il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle quant à la motivation.

Hypothèse alternative (H_1) : il y a une différence significative entre le groupe expérimental et le groupe contrôle quant à la motivation au terme de l'expérience. Cette différence se manifeste en faveur du groupe expérimental.

CHAPITRE IV

Les résultats

Le chapitre IV nous conduit à la présentation et au traitement des données. Puis, nous produisons notre interprétation de l'analyse des résultats.

4.1 Présentation et traitement des données

Nous compilons les résultats du sondage en septembre/initial et en avril/final. Le maximum possible de répondants pour chaque question est $n = 13$.

Nous effectuons nos calculs à partir des résultats bruts¹. Notre échantillon est représentatif de la population totale puisque selon L. T. Dayhaw, " Un échantillon est représentatif, si la structure de l'échantillon est simplement une réduction en grandeur de celle de la population totale." (L.T. Dayhaw, 1979: 275)

Nous savons que notre échantillon représente typiquement un groupe d'adaptation scolaire de niveau secondaire III. En effet, la règle provinciale pour la formation d'un tel groupe est la même dans toutes les commissions scolaires.

1. Voir le relevé 1.1

Relevé 1.1 Les résultats par question au questionnaire
pour les deux groupes d'élèves en septembre
et en avril pour chaque catégorie de réponses

MOTIVATION: SCORES BRUTS

n = 13

TABEAU 1:

SEPTEMBRE

OUI		NON		JE NE SAIS PAS		
EXPER. CONTROLE		EXPER. CONTROLE		EXPER. CONTROLE		
7	9	6	4	0	0	
8	10	2	2	3	1	
8	5	3	5	2	3	
13	13	0	0	0	0	
13	9	0	3	0	1	
10	8	2	5	1	0	
12	11	1	1	0	1	
9	4	3	8	1	1	
3	4	8	9	2	0	
8	9	2	3	3	1	
Moyenne	9,10	8,20	2,69	3,99	1,19	0,79

TABEAU 2:

AVRIL

OUI		NON		JE NE SAIS PAS	
EXPER. CONTROLE		EXPER. CONTROLE		EXPER. CONTROLE	
9	3	4	9	0	1
9	4	2	7	2	2
10	10	2	0	1	3
13	7	0	0	0	6
12	10	0	1	1	2
10	5	2	2	1	6
12	7	0	4	1	2
12	9	0	0	1	4
5	4	8	7	0	2
10	7	2	3	1	3
Moyenne	10,20	2,00	3,30	0,80	3,10

Cependant, nous ajoutons que notre échantillonnage pour le groupe expérimental est considéré par Dayhaw comme étant accidentel, c'est-à-dire, qu'il est formé d'élèves de mon groupe.

Nous cherchons donc à établir s'il existe ou non une différence significative de motivation entre le groupe expérimental et le groupe contrôle à la fin de notre expérimentation. Nous désirons savoir si la différence constatée est due au pur hasard de l'échantillonnage ou le fruit d'une méthode d'enseignement particulière. Pour traiter nos données, nous utilisons la formule proposée par Dayhaw, soit celle du rapport-critique (RC).

Puis nous utilisons le rapport "t" comme test de signification pour les résultats comparés parce que, toujours selon Dayhaw (p. 355), il s'adapte particulièrement aux petits échantillons.

4.2 Interprétation des résultats question par question²

Nos réponses, dans l'ensemble, sont considérées comme statistiquement non significatives, confirmant la comparabilité des deux groupes et l'intérêt de poursuivre cette expérimentation.

Ainsi, à la question 1 portant sur le goût de venir à l'école, le groupe expérimental connaît une augmentation sensible des réponses OUI, soit de 7 en septembre à 9 en avril. Pour la même période, le groupe contrôle, quant à lui, diminue de 9 à 3. On peut donc corroborer une évidence, la pédagogie de Bloom donne à l'élève le goût de l'école alors

2. Voir le relevé 1.2

qu'il n'en est rien pour le groupe soumis à la pédagogie traditionnelle qui perd considérablement des candidats sur ce sujet.

A la question 2 qui demande si on se sent bien dans la classe, le groupe expérimental a augmenté d'un point durant l'expérimentation. Sur cette même interrogation, le groupe contrôle p 6 points. Cette question portant sur le mieux-être laisse bien voir que l'enseignement traditionnel n'encourage pas du tout le développement affectif de l'élève puisqu'en avril, seulement 4 élèves de ce groupe répondent OUI contre 9 dans le groupe expérimental.

La question 4 se révèle être le fleuron de notre expérience. En effet, le groupe expérimental maintient qu'il peut réussir des exercices difficiles et le prouve en affichant 13 répondants en septembre et tout autant en avril. C'est donc dire que le groupe s'estime très motivé s'il est convaincu de pouvoir passer au travers d'exercices difficiles. C'est une autre preuve tangible de l'efficacité de la stratégie de Bloom qui prouve à l'élève qu'il peut réussir à surmonter ses difficultés et accomplir des tâches compliquées prouvant ainsi que l'effet de nouveauté ne s'estompe pas au fil des jours.

Toujours à la question 4, le groupe contrôle démarre en septembre avec 13 répondants contre 7 seulement en avril. Six (6) élèves ne semblent plus croire possible de réussir des exercices difficiles. Autre détail intéressant, ces mêmes six élèves sont passés au rang des indécis, signalant ainsi leur doute face à cette question.

La question 6 affiche pour le groupe expérimental 10 réponses OUI en septembre et autant en avril, ce qui dénote une certaine stabilité en regard de cette question cruciale: "Vais-je réussir mon année scolaire?" Le groupe expérimental semble donc optimiste quant à ses chances de réussite et maintient cette position tout au long de l'année.

Cependant, il n'en est rien du côté de groupe contrôle qui passe de 8 réponses OUI en septembre à 5 en avril. Le nombre d'indécis augmente à 6. Pour une question de cette importance qui projette la foi dans l'avenir scolaire, on peut dire que la pédagogie traditionnelle gagnerait à réviser ses positions.

A la question 7 traitant de l'effort, le groupe expérimental s'avère fort stable en conservant 12 réponses OUI tout au long de l'expérimentation alors que le groupe contrôle en perd 4 pour cette même période. Les élèves du groupe expérimental démontrent donc de la ténacité dans leurs efforts tandis que le groupe contrôle décline toute volonté à rehausser ses notes.

A la question 8 portant sur la satisfaction des résultats, le groupe expérimental présente 12 réponses OUI contre 9 pour le groupe contrôle, à la fin de l'expérience. Ainsi, la pédagogie de Bloom permet d'atteindre d'excellents résultats et la majorité des élèves du groupe expérimental en est fière. Seulement un peu plus de la moitié des élèves du groupe contrôle peut se vanter d'être fière de ses résultats et 4 élèves demeurent indécis. Notons, cependant, qu'il y a un progrès de cinq (5) points dans le groupe contrôle par rapport au début de l'expérience alors que le progrès dans le groupe expérimental se limite à trois (3) points.

Cette proportion des résultats reproduit exactement, pour le groupe contrôle, la structure tant décrite de l'enseignement traditionnel: ainsi, des élèves du groupe semblent satisfaits alors que les autres sont des laissés-pour-compte.

A la question 10, nous demandons aux élèves s'ils sont encouragés par le fait d'obtenir de bonnes notes. Le nombre de réponses OUI augmente de 2 dans le groupe expérimental tandis que le groupe contrôle enregistre une perte de 2 voix. Le groupe expérimental montre donc qu'il est plus sensible au renforcement que procure une bonne note que l'autre groupe.

Cette interprétation des résultats se révèle fort pertinente pour la théorie que nous défendons. Nous constatons, chiffres à l'appui, qu'il existe pour l'ensemble des questions des nuances dans le comportement du groupe expérimental plaçant celui-ci en avance sur le groupe contrôle au point de vue de la motivation.

Relevé 1.2 Les calculs pour déterminer le rapport-critique entre les deux groupes à partir des scores bruts de chaque catégorie de réponses

n = 15

# gr	SCORES BRUTS								
	Réponses OUI			Réponses NON			Réponses JE NE SAIS PAS		
	SEPT	AVRIL	RC	SEPT	AVRIL	RC	SEPT	AVRIL	RC
1 Exp	7	9	(1,26)	6	4	(0,77)	0	0	(1,00)
Cont	9	3		4	9		0	1	
2 Exp	8	9	(1,15)	2	2	(1,66)	3	2	(0,44)
Cont	10	4		2	7		1	2	
3 Exp	8	10	(0,47)	3	2	(1,76)	2	1	(0,44)
Cont	5	10		5	0		3	3	
4 Exp	13	13	(1,34)	0	0	(0)	0	0	(2,45)
Cont	13	7		0	0		0	6	
5 Exp	13	12	(0,62)	0	0	(1,00)	0	1	(1,41)
Cont	9	10		3	1		1	2	
6 Exp	10	10	(1,29)	2	2	(0)	1	1	(1,89)
Cont	8	5		5	2		0	6	
7 Exp	12	12	(1,14)	1	0	(1,34)	0	1	(1,41)
Cont	11	7		1	4		1	2	
8 Exp	9	12	(0)	3	0	(1,73)	1	1	(1,34)
Cont	4	9		8	0		1	4	
9 Exp	3	5	(0,37)	8	8	(0,25)	2	0	(0)
Cont	4	4		9	7		0	2	
10 Exp	8	10	(0,25)	2	2	(0,44)	3	1	(0)
Cont	9	7		3	3		1	3	

Dayhaw suggère un niveau de signification de $p = 0,05$ ou $D \geq 1,96$ (p. 328). Ce qui signifie que nous n'avons qu'une seule réponse rencontrant cette exigence: soit le numéro 4 "JE NE SAIS PAS" avec 2,45. Toutes les autres réponses sont considérées comme étant non significatives statistiquement en fonction de rapports-critiques des scores bruts.

La formule générale employée pour le rapport-critique: $RC = \frac{D - A}{\sqrt{D + A}}$
(Dayhaw, p.345)

4.3 Présentation des histogrammes

Dans les pages suivantes, nous présentons les douze (12) figures, illustrant par des histogrammes, les différents résultats du questionnaire.

Les figures 3 à 3.2 reflètent les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle en septembre.

Les figures 4 à 4.2 présentent les résultats du groupe expérimental et du groupe contrôle en avril.

Les figures 5 à 5.2 détaillent les résultats par question pour les élèves du groupe contrôle en septembre et en avril.

Les figures 6 à 6.2 décrivent les résultats par question pour les élèves du groupe expérimental en septembre et en avril.

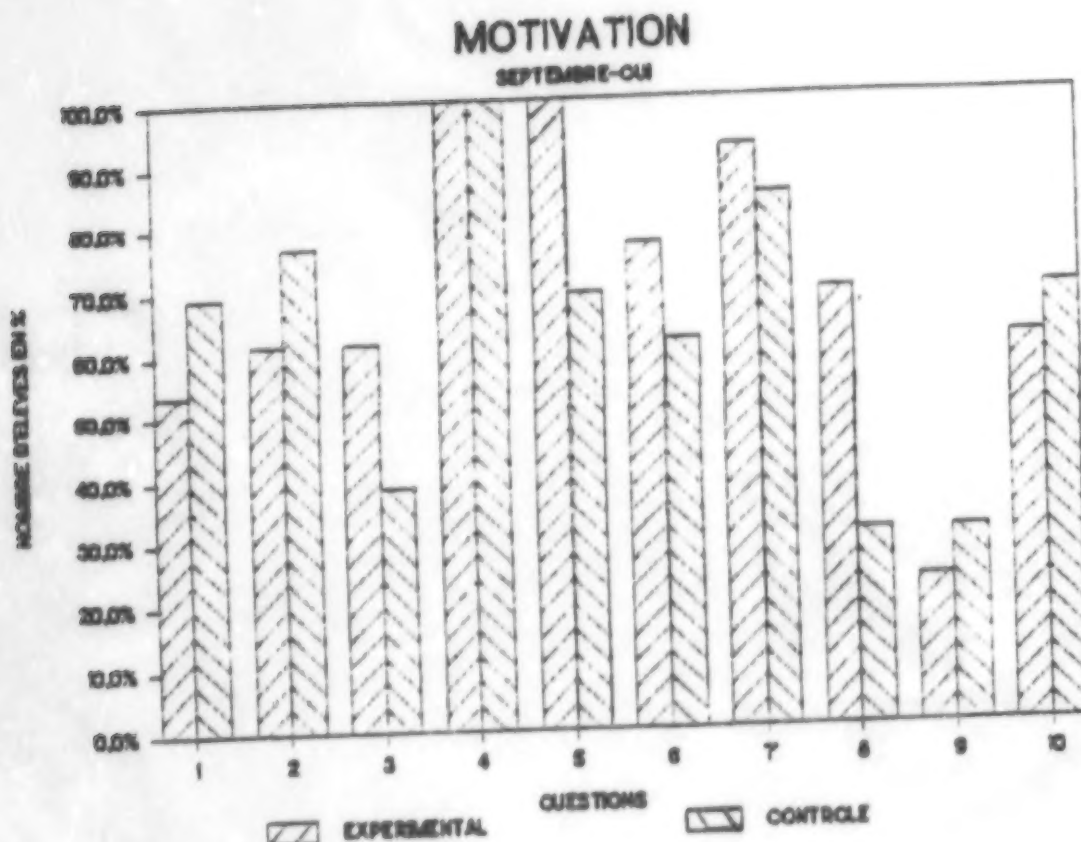


Figure 3 L'histogramme de la distribution des résultats par question pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois de septembre.

Le groupe expérimental a des résultats égaux ou supérieurs pour 6 questions sur une possibilité de 10. Aux questions 3-4-5-6-7-8, nous obtenons des résultats au-dessus de 60%. Deux de ces questions, 4-5, ont même 100% comme résultat. Aux questions 1-2-9-10, le groupe expérimental suit de près le groupe contrôle dans son nombre de répondants.

Le groupe contrôle n'a que 5 questions qui sont égales ou supérieures au groupe expérimental. Il s'agit des questions 1-2-4-9-10. Pour les 5 autres questions, 3-5-6-7-8-, le groupe contrôle possède un résultat inférieur au groupe expérimental.

Ainsi donc, dès septembre, les deux groupes présentent des résultats semblables devenant alors statistiquement comparables.

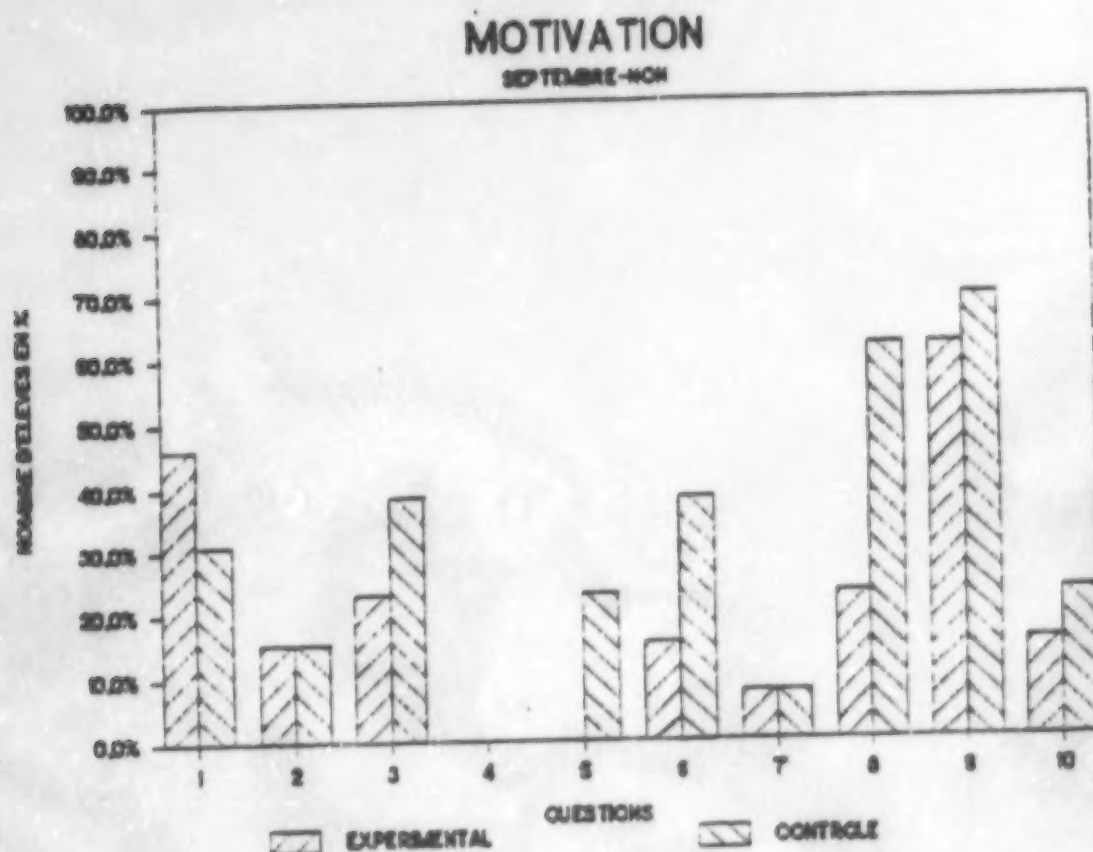


Figure 3.1 L'histogramme de la distribution des résultats par question pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois de septembre.

Le groupe expérimental obtient des résultats égaux ou inférieurs pour 9 questions sur une possibilité de 10. Seule la question 1 dépasse le groupe contrôle avec un écart de 15%.

Le groupe contrôle a 9 questions qui sont égales ou supérieures au groupe expérimental, il s'agit des questions 2-3-4-5-6-7-8-9-10. Seule la question 1 avec 30% de répondants se classe au-dessous du groupe expérimental.

Le groupe expérimental obtient donc 20% de moyenne pour ses réponses NON, alors que le groupe contrôle arrive avec presque 31%. Le groupe contrôle présente une moyenne de réponses NON supérieure de 11% au groupe expérimental.

MOTIVATION

SEPTEMBRE-MAI

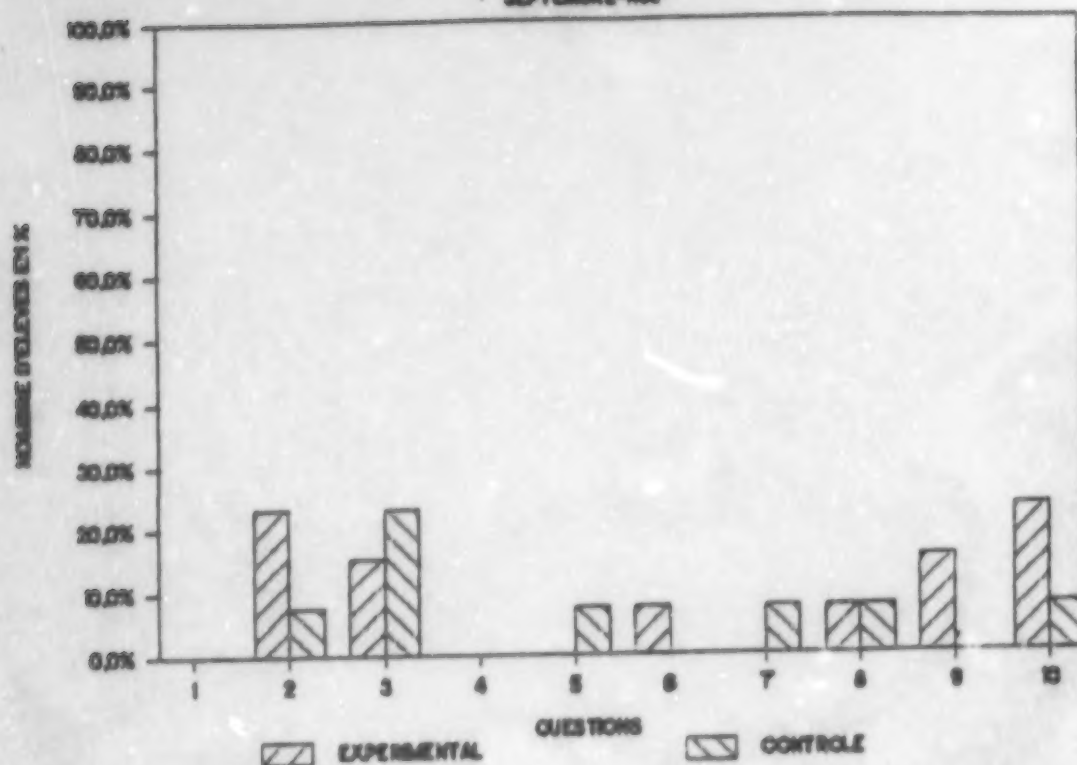


Figure 3.2 L'histogramme de la distribution des résultats par question pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois de septembre.

Le groupe expérimental obtient des résultats égaux ou inférieurs pour les questions 1-3-4-5-7-8. Alors que les indécis se manifestent aux numéros 2-6-9-10.

Le groupe contrôle obtient des résultats égaux ou supérieurs à l'autre groupe, aux numéros 1-3-4-5-7-8-9. Le reste des indécis se retrouvent aux questions 2-6-10.

Le groupe expérimental termine donc avec une moyenne de 9% d'indécis, alors que l'autre groupe nous révèle un taux de 6% d'indécis.

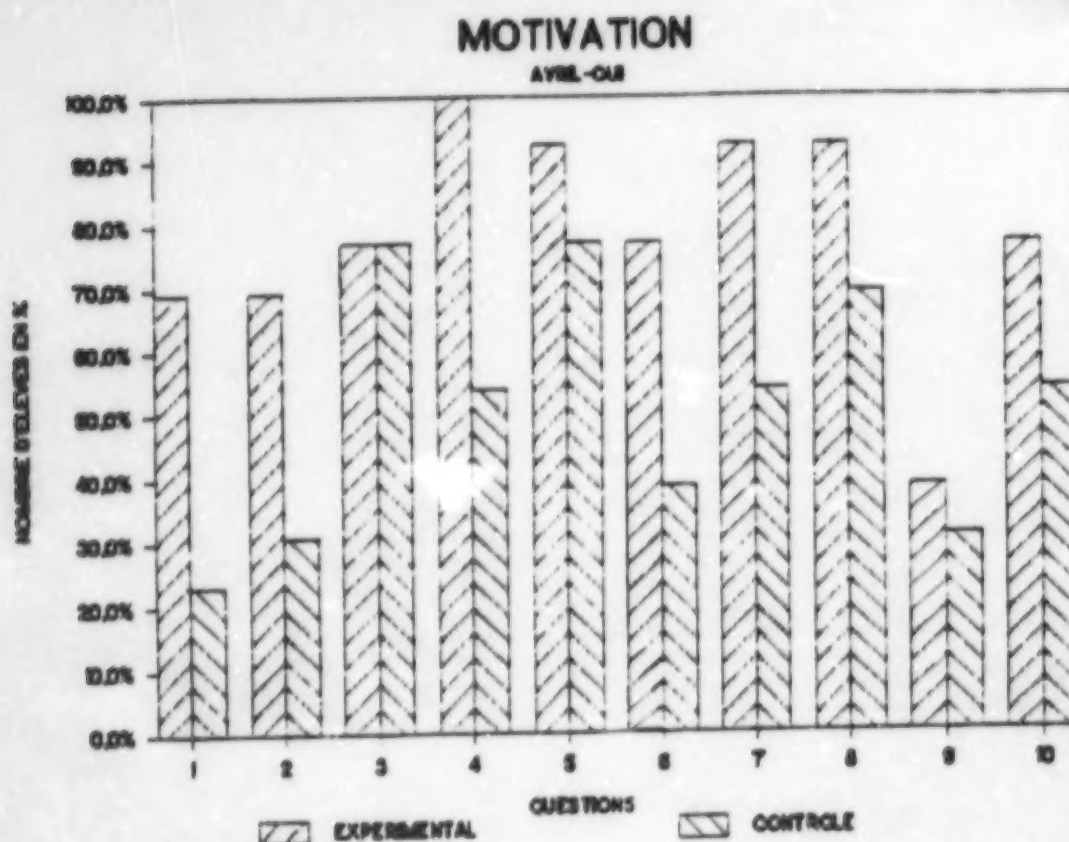


Figure 4 L'histogramme de la distribution des résultats par question OUI pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois d'avril.

Pour le groupe expérimental, avril présente des gains fort appréciables. En effet, tous les numéros de 1 à 10 sont supérieurs en pourcentage à ceux du groupe contrôle. Le numéro 4 cote même à 100%.

Le groupe contrôle se contente d'un seul numéro égal à l'autre groupe, il s'agit du 3. Tous les autres numéros sont inférieurs en pourcentage à ceux du groupe expérimental.

Avril se présente comme un mois déterminant pour le groupe expérimental, puisque ses résultats dépassent de beaucoup ceux du groupe contrôle. Ainsi après 120 jours d'expérimentation, la pédagogie de la réussite marque des points. Le groupe expérimental obtient pour les OUI/septembre 70% de moyenne, alors qu'avril clôture avec 78,5%, ce qui nous semble un gain très appréciable. Le groupe contrôle présente pour les OUI/septembre une moyenne de 63 %, tandis qu'après 120 jours d'enseignement traditionnel, sa moyenne baisse à 50,8%, pour une différence de 12,2%.

Pour les scores d'avril, la moyenne du groupe expérimental surclasse la moyenne du groupe contrôle de 27,7%, ce qui lui confère un avantage certain.

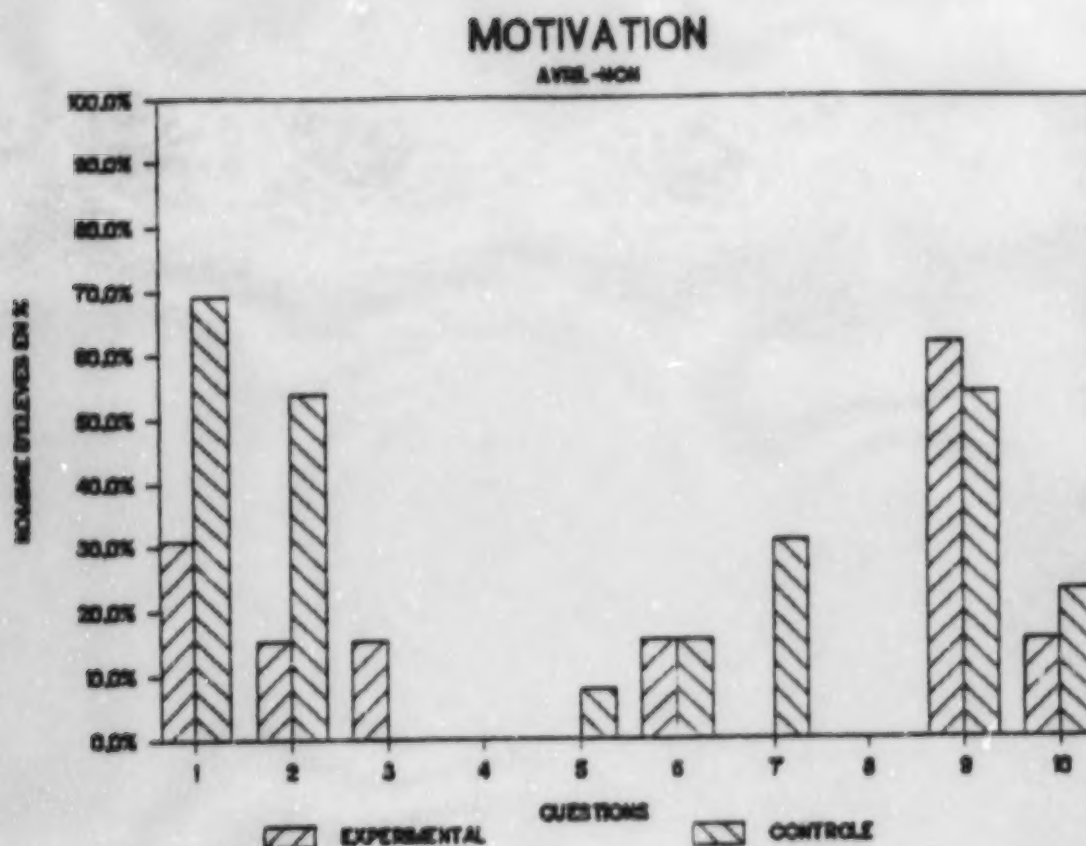


Figure 4.1 L'histogramme de la distribution des résultats par question NON pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle au mois d'avril.

Le groupe expérimental a 8 numéros dont les scores sont égaux ou inférieurs au groupe contrôle. Il s'agit des numéros 1-2-4-5-6-7-8-10. Seuls les numéros 3 et 9 ont des résultats plus élevés pour les NON.

Le groupe contrôle présente beaucoup de répondants qui réagissent négativement à ces questions. En effet, les numéros 1-2-4-5-6-7-8-10 sont égaux ou supérieurs en pourcentage comparativement au groupe expérimental. Les numéros 3 et 9 du groupe contrôle affichent des résultats inférieurs à ceux du groupe expérimental.

Le groupe expérimental s'en tire très bien avec seulement 15,4% de NON, alors que l'autre groupe termine avec 25,4%, soit une différence de moyenne déterminante de 10%.

MOTIVATION

AVRIL-MAI

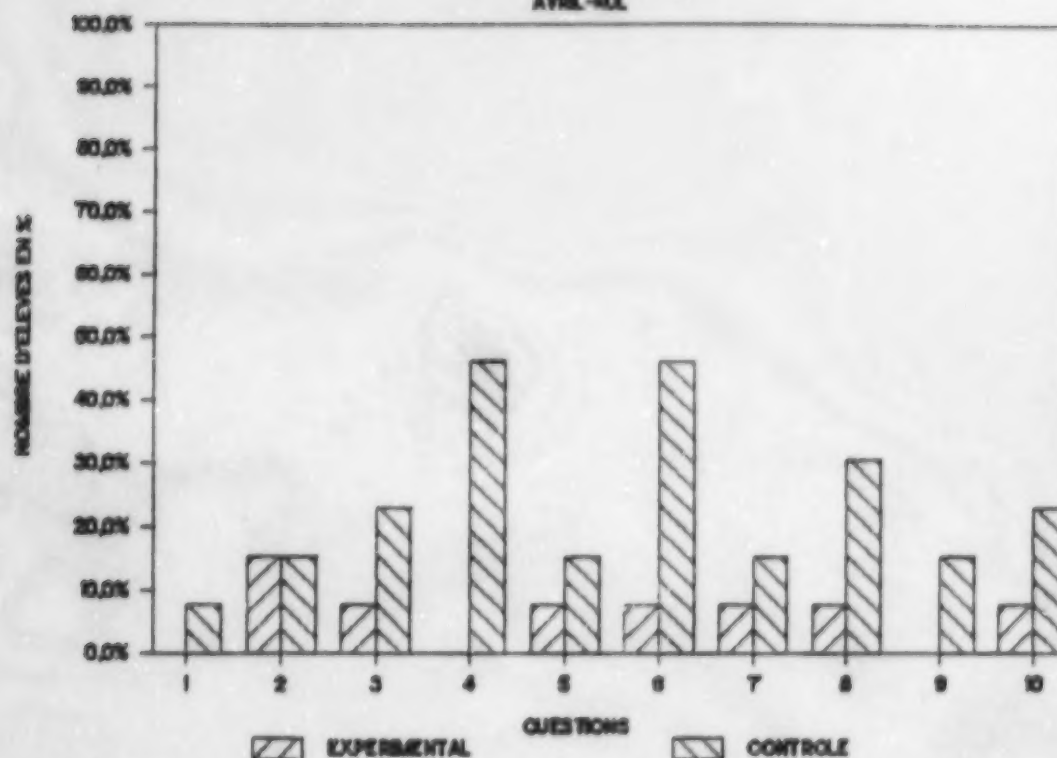


Figure 4.2 L'histogramme de la distribution des résultats par question JE NE SAIS PAS pour les élèves du groupe expérimental et du groupe contrôle pour le mois d'avril.

Pour le groupe expérimental, les indécis sont égaux ou inférieurs pour l'ensemble des questions, les numéros 1 à 10 ne comptent que très peu d'indécis.

Le groupe contrôle obtient des résultats supérieurs au groupe expérimental pour les numéros 1-3-4-5-6-7-8-9-10. Plus particulièrement aux questions 4 et 6, où les indécis se sont prononcés de façon importante. Seul le numéro 2, avec 15,4%, coïncide pour les deux groupes.

Ainsi, après 120 jours d'expérimentation, le groupe expérimental ne dénombre qu'un faible pourcentage d'indécis, soit 6,2%, alors qu'il en est tout autrement pour le groupe contrôle qui cote 23,8%, soit une différence de 17,6%. Pour le groupe expérimental, c'est un gain de 3% par rapport à septembre, puisqu'il compte 9,2%, alors qu'avril n'en a plus que 6,2%.

Par contre, le groupe contrôle est parti de 6,1% en septembre et termine en avril avec 23,8%, ce qui représente une forte augmentation, soit 17,7%, chez les indécis.

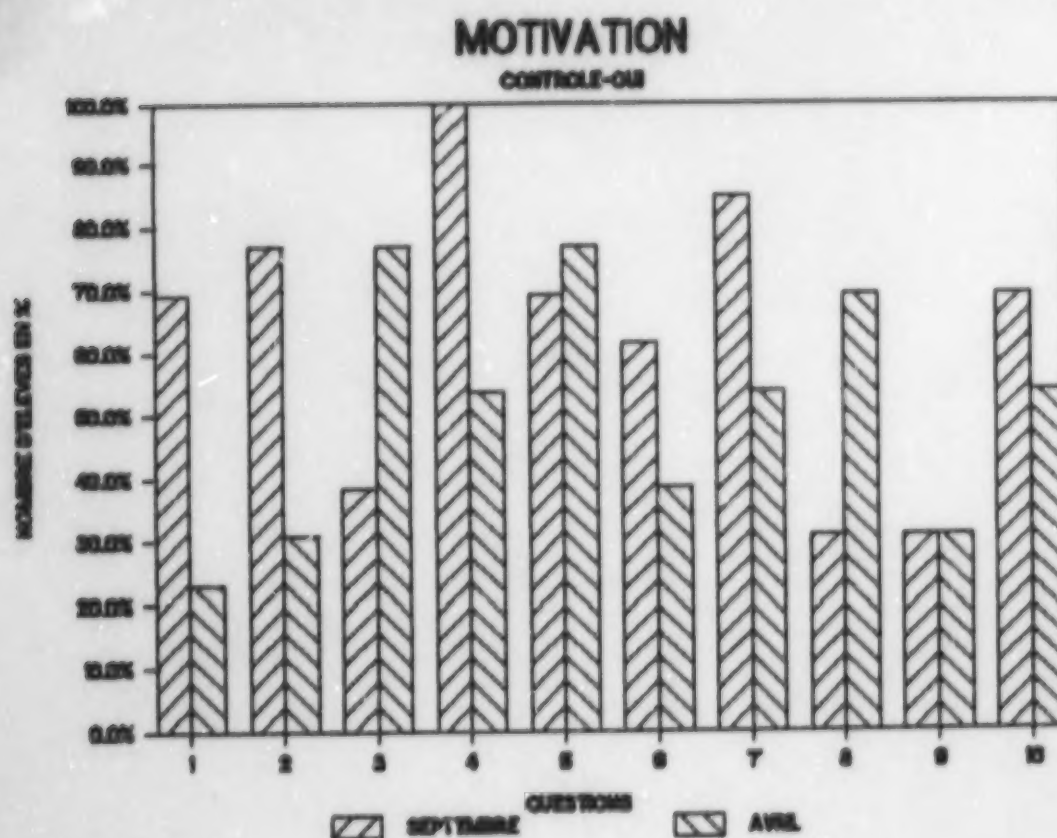


Figure 5. L'histogramme de la distribution des résultats par question OUI pour les élèves du groupe contrôle pour les mois de septembre et d'avril.

Le groupe contrôle encaisse des pertes aux numéros 1-2-4-6-7-10. Sa moyenne en septembre se situe à 63%, alors qu'en avril, elle atteint tout juste le 50,8%. C'est donc une diminution importante de sa moyenne que cette différence de 12,2% en septembre et en avril.

L'enseignement traditionnel ne permet pas au groupe contrôle de maintenir ou d'augmenter son niveau motivationnel.

MOTIVATION

123

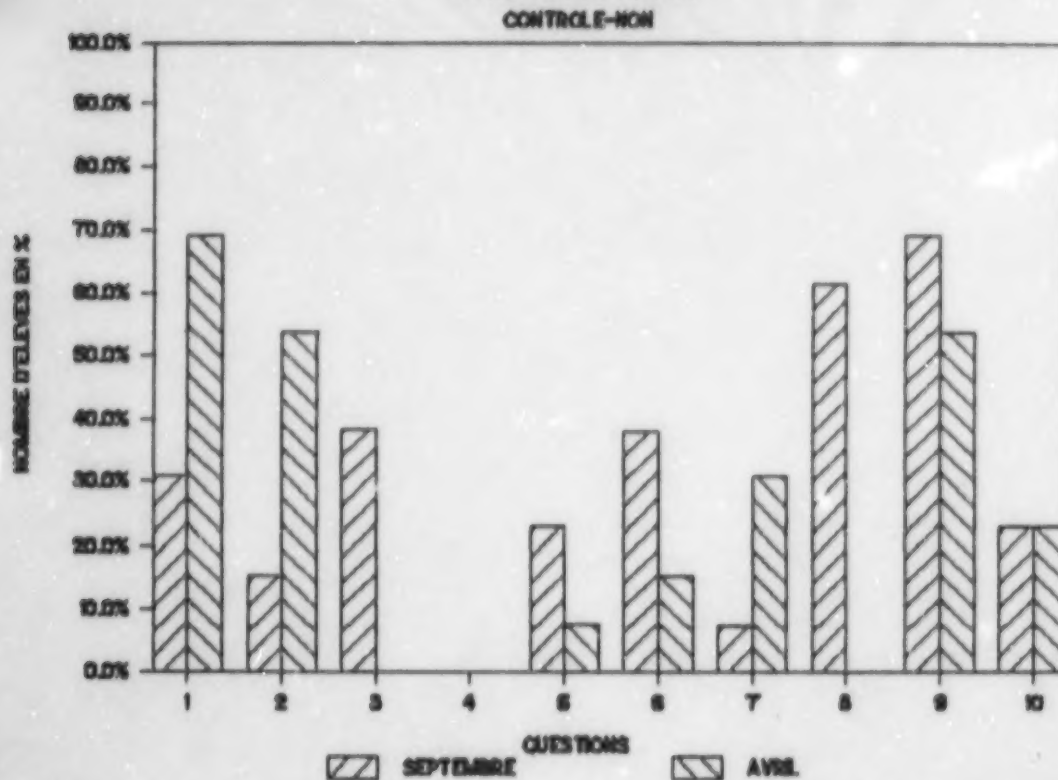


Figure 5.1 L'histogramme de la distribution des résultats par question NON pour les élèves du groupe contrôle pour les mois de septembre et d'avril.

On remarque que le groupe contrôle a augmenté son nombre de répondants aux numéros 1-2-7. Quant aux numéros 3-5-6-8-9, on note une tendance à la baisse, alors que les numéros 4 et 10 sont demeurés égaux.

En septembre, le groupe affichait une moyenne de 30,7%, alors qu'en avril la moyenne a diminué de 5,3% pour se situer à 25,4%. Cette différence de 5,3% après 120 jours d'expérimentation ne révèle aucun changement majeur d'attitude chez les répondants du groupe contrôle.

MOTIVATION

124

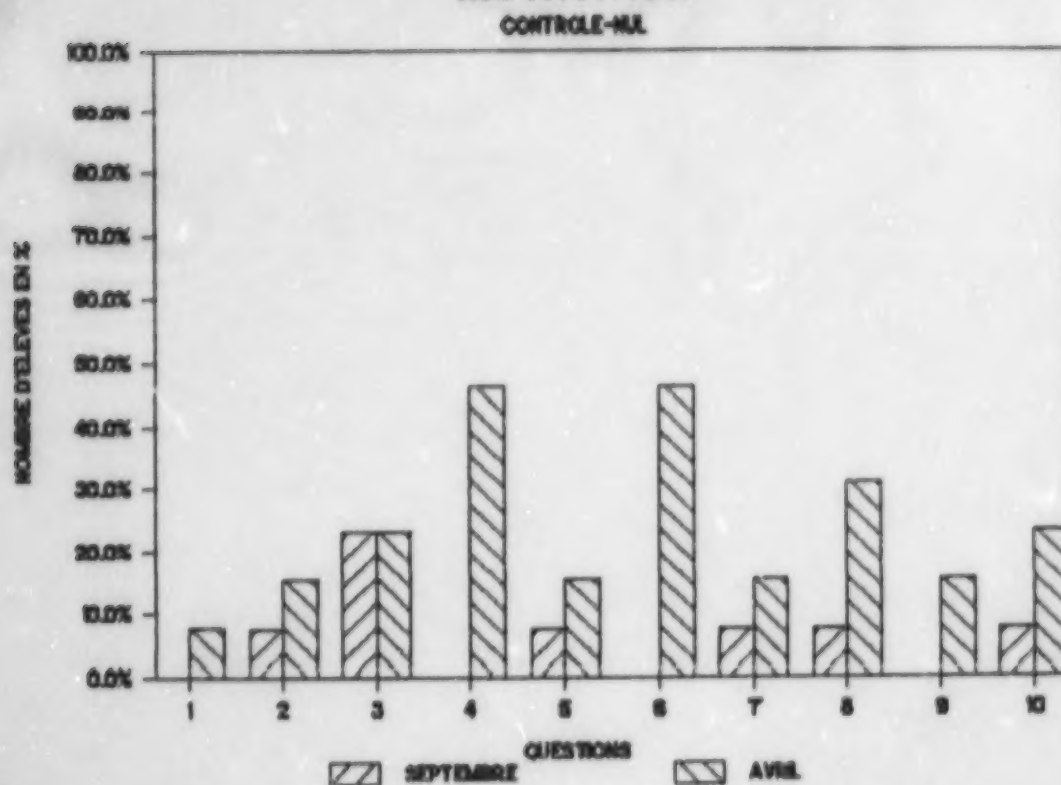


Figure 5.2 L'histogramme de la distribution des résultats par question JE NE SAIS PAS pour les élèves du groupe contrôle pour les mois de septembre et d'avril.

Les indécis ont augmenté largement leurs parts de réponses. On remarque des augmentations aux numéros 1-2-4-5-6-7-8-9-10. Les hausses proviennent surtout des numéros 4-6-9 qui offrent respectivement 46,2%, 46,2% et 15,4% comme moyenne du mois d'avril, alors qu'elles se situent à 0% en septembre. C'est un recul pour le groupe contrôle que d'offrir tant de candidats indécis. Le numéro 3 s'avère stable avec 3,23% en septembre et en avril.

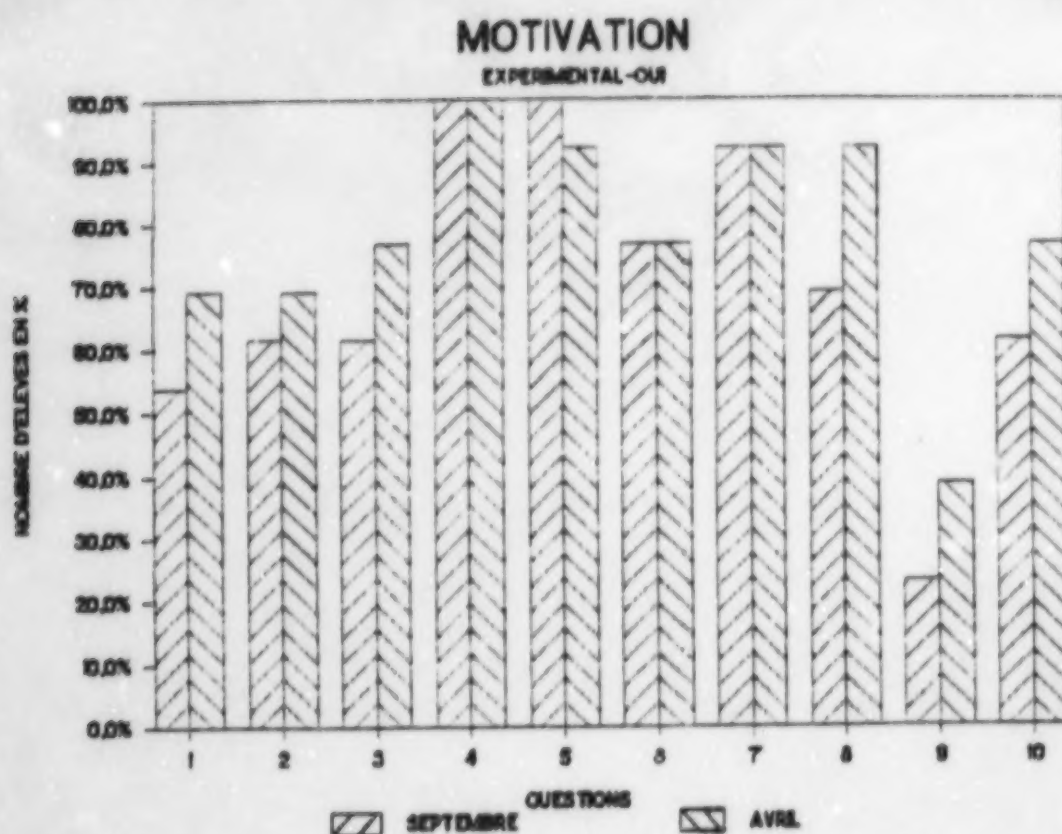


Figure 6 L'histogramme de la distribution des résultats par question OUI pour les élèves du groupe expérimental pour les mois de septembre et d'avril.

Le groupe expérimental présente un mois d'avril exceptionnel, sur les 10 questions, 9 ont réalisé un réel progrès. Seule ombre au tableau, la question numéro 5 qui accuse une légère baisse de 7,7% par rapport à septembre. C'est donc une expérimentation positive pour ce qui regarde les résultats d'avril par rapport à septembre.

De plus, la moyenne des OUI de septembre, qui se chiffre à 70%, est augmentée de 8,5% pour atteindre 78,5% en avril.

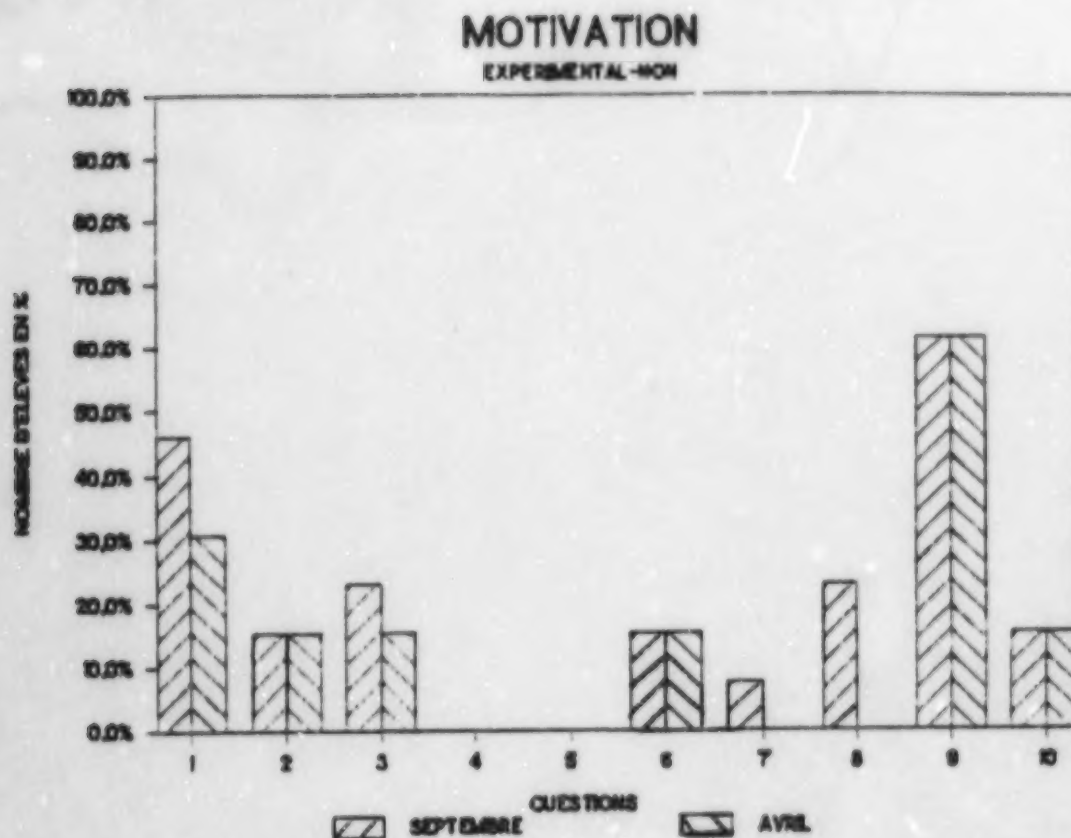


Figure 6.1 L'histogramme de la distribution des résultats par question NON pour les élèves du groupe expérimental pour les mois de septembre et d'avril.

Le groupe expérimental présente des résultats particuliers à plusieurs points de vue. D'abord, tous les numéros ont des résultats égaux ou inférieurs par rapport au début de l'expérimentation. La moyenne des NON d'avril présente une diminution de 5,3% par rapport à la moyenne des NON de septembre.

Seule la question numéro 9 attire 61% des répondants, les autres questions se situant nettement en bas du 50%.

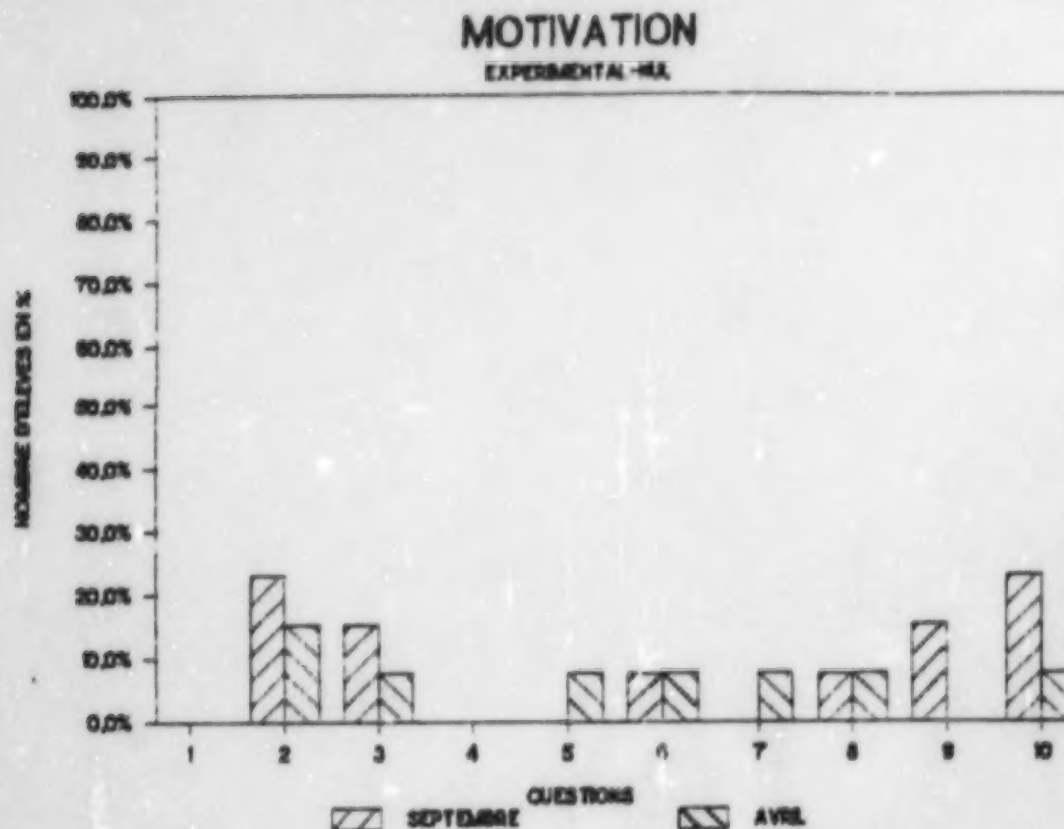


Figure 6.2 L'histogramme de la distribution des résultats par question JE NE SAIS PAS pour les élèves du groupe expérimental pour les mois de septembre et d'avril.

Le groupe expérimental présente une moyenne de 9,2% d'indécis en septembre, alors qu'en avril, la moyenne est à 6,2%, soit une diminution de 3%. Il faut noter que cette diminution d'indécis est à l'avantage de l'expérimentation, car elle indique que les répondants sont fixés quant à leur choix de réponse. C'est sans doute pourquoi les numéros 1 et 4 sont restés avec 0%, alors que les numéros 2-3-6-8-9-10 présentent une baisse importante du nombre d'indécis.

4.4 Présentation des tableaux et évaluation statistique des résultats du questionnaire.

Aux pages suivantes, nous enchaînons avec six (6) tableaux qui exposent les résultats comparés, pour les différentes catégories de réponses, entre le groupe expérimental et le groupe contrôle pour septembre et avril.

Donc, nous retrouvons aux tableaux 1.1 à 1.3, les résultats pour les différents choix de réponses au questionnaire passé en septembre par les deux groupes.

Aux tableaux 2.1 à 2.3, nous présentons les résultats pour les différents choix de réponses au questionnaire passé en avril par les deux groupes.

Tableau 1.1 Les résultats comparés pour les réponses OUI au questionnaire sur la motivation passé en septembre par un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Groupe expérimental n= 13			Groupe contrôle n= 13		
(1) Les scores bruts Xa	(2) Les écarts xa	(3) Les carrés des écarts x^2a	(4) Les scores bruts Xb	(5) Les écarts xb	(6) Les carrés des écarts x^2b
8	- 1	1	6	0,3	0,09
7	0	0	9	- 2,7	7,29
7	0	0	8	- 1,7	2,89
9	- 2	4	8	- 1,7	2,89
8	- 1	1	5	1,3	1,69
7	0	0	5	1,3	1,69
4	3	9	7	- 0,7	0,49
8	- 1	1	5	1,3	1,69
8	- 1	1	3	1,3	1,69
6	1	1	6	0,3	0,09
6	1	1	6	0,3	0,09
6	1	1	5	1,3	1,69
7	0	0	7	- 0,7	0,49

91

0

20

82

0

22,77

Somme des scores bruts 91

82

Moyenne 7

6,30

Ecart-type 1,24

1,32

Rapport "t" 1,34 < 2,064

Selon L.T.Dayhaw, p.540, table D, avec 24 dl; le rapport "t" est significatif à 2,064 pour $p=0,05$. Donc, avec un résultat de 1,34, ce rapport "t" est non significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle.

L.T.Dayhaw (p.62), propose cette formule générale pour trouver l'écart-type dans le cas de scores pris individuellement en utilisant les carrés des écarts à la moyenne.

$$S = \sqrt{\frac{\sum x^2}{N}}$$

Tableau 1.2 Les résultats comparés pour les réponses NON au questionnaire sur la motivation passé en septembre par un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Groupe expérimental n= 13			Groupe contrôle n= 13		
(1) Les scores bruts X_a	(2) Les écarts x_a	(3) Les carrés des écarts x^2_a	(4) Les scores bruts X_b	(5) Les écarts x_b	(6) Les carrés des écarts x^2_b
2	0,07	0,0049	2	0,92	0,84
2	0,07	0,0049	1	1,92	3,68
3	- 0,93	0,86	2	0,92	0,84
1	1,07	1,14	2	0,92	0,84
1	1,07	1,14	5	- 2,08	4,32
3	- 0,93	0,86	3	- 0,08	0,0064
2	0,07	0,0049	3	- 0,08	0,0064
2	0,07	0,0049	4	- 1,08	1,16
0	2,07	4,28	4	- 1,08	1,16
4	- 1,93	3,72	4	- 1,08	1,16
2	0,07	0,0049	2	0,92	0,84
2	0,07	0,0049	3	- 0,08	0,0064
3	- 0,93	0,86	3	- 0,08	0,0064
27	0	12,88	38	0	14,86

Somme des scores bruts	27	38
Moyenne	2,07	2,92
Ecart-type	0,99	1,06
Rapport "t"	1,74	< 2,064

Selon Dayhaw, p. 540, table D, avec 24 dl; le rapport "t" est significatif à 2,064 pour $p=0,05$. Donc avec un résultat de 1,74, ce rapport "t" est non significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle.

Tableau 1.3 Les résultats comparés pour les réponses JE NE SAIS PAS au questionnaire sur la motivation passé en septembre par un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Groupe expérimental n= 13			Groupe contrôle n= 13		
(1) Les scores bruts Xa	(2) Les écarts xa	(3) Les carrés des écarts x^2a	(4) Les scores bruts Xb	(5) Les écarts xb	(6) Les carrés des écarts x^2b
0	0,92	0,84	2	- 1,24	1,53
1	- 0,08	0,0064	0	0,76	0,57
0	0,92	0,84	0	0,76	0,57
0	0,92	0,84	0	0,76	0,57
1	- 0,08	0,0064	0	0,76	0,57
0	0,92	0,84	2	- 1,24	1,53
4	- 3,08	9,48	0	0,76	0,57
0	0,92	0,84	1	- 0,24	0,05
2	- 1,08	1,16	1	- 0,24	0,05
0	0,92	0,84	0	0,76	0,57
2	- 1,08	1,16	2	- 1,24	1,53
2	- 1,08	1,16	2	- 1,24	1,53
0	0,92	0,84	0	0,76	0,57
12	0	18,85	10	0	10,21

Somme des scores bruts	12	10
Moyenne	0,92	0,76
Ecart-type	1,20	0,27
Rapport "t"	0,372	< 2,064

Selon L.T.Dayhaw, p.540, table D, avec 24 dl; le rapport "t" est significatif à 2,064 pour $p=0,05$. Donc, avec un résultat de 0,372, ce rapport "t" est non significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle.

Tableau 2.1 Les résultats comparés pour les réponses OUI au questionnaire sur la motivation passé en avril par un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Groupe expérimental n= 13			Groupe contrôle n= 13		
(1) Les scores bruts Xa	(2) Les écarts xa	(3) Les carrés des écarts x^2a	(4) Les scores bruts Xb	(5) Les écarts xb	(6) Les carrés des écarts x^2b
9	- 1,16	1,34	4	1,07	1,14
9	- 1,16	1,34	6	- 0,93	0,86
9	- 1,16	1,34	9	- 3,93	15,44
9	- 1,16	1,34	1	4,07	16,56
10	- 2,16	4,66	1	4,07	16,56
7	0,84	0,70	6	- 0,93	0,86
7	0,84	0,70	8	- 2,93	8,58
9	- 1,16	1,34	5	0,07	0,0049
7	0,84	0,70	8	- 2,93	8,58
7	0,84	0,70	4	1,07	1,14
9	- 1,16	1,34	3	2,07	4,28
3	4,84	9,68	3	2,07	4,28
7	0,84	0,70	8	- 2,93	8,58

102

0

25,88

66

0

86,86

Somme des scores bruts 102

66

Moyenne 7,84

5,07

Ecart-type 1,41

2,58

Rapport "t" 3,27 > 2,064

Selon Dayhaw, p. 540, Table D, avec 24 dl; le rapport "t" est significatif à 2,064 pour $p=0,05$. Donc, avec un résultat de 3,27, ce rapport "t" est significatif. Nous devons rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative.

Tableau 2.2 Les résultats comparés pour les réponses NON au questionnaire sur la motivation passé en avril par un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Groupe expérimental n= 13			Groupe contrôle n= 13		
(1) Les scores bruts Xa	(2) Les écarts xa	(3) Les carrés des écarts x^2_a	(4) Les scores bruts Xb	(5) Les écarts xb	(6) Les carrés des écarts x^2_b
1	0,53	0,28	4	- 1,47	2,16
1	0,53	0,28	1	1,53	2,34
1	0,53	0,28	0	2,53	6,40
1	0,53	0,28	6	- 3,47	12,04
0	1,53	2,34	2	0,53	0,28
2	- 0,47	0,22	1	1,53	2,34
1	0,53	0,28	2	0,53	0,28
3	- 1,47	2,16	1	1,53	2,34
1	0,53	0,28	1	1,53	2,34
2	- 0,47	0,22	3	- 0,47	0,22
3	- 1,47	2,16	6	- 3,47	12,04
1	0,53	0,28	6	- 3,47	12,04
3	- 1,47	2,16	0	2,53	6,40

20

0

11,22

33

0

61,22

Somme des scores bruts 20

33

Moyenne 1,53

2,53

Ecart-type 0,92

2,17

Rapport "t" 1,47 < 2,064

Selon L.T.Dayhaw, p.540, table D, avec 24 dl; le rapport "t" est significatif à 2,064 pour $p=0,05$. Donc, avec un résultat de 1,47, ce rapport "t" est non significatif. Nous devons accepter l'hypothèse nulle.

Tableau 2.3 Les résultats comparés pour les réponses JE NE SAIS PAS au questionnaire sur la motivation passé en avril par un groupe expérimental et un groupe contrôle.

Groupe expérimental n= 13			Groupe contrôle n= 13		
(1) Les scores bruts X_a	(2) Les écarts x_a	(3) Les carrés des écarts x^2_a	(4) Les scores bruts X_b	(5) Les écarts x_b	(6) Les carrés des écarts x^2_b
0	0,61	0,37	2	0,38	0,14
0	0,61	0,37	3	- 0,62	0,38
0	0,61	0,37	1	1,38	1,90
0	0,61	0,37	3	- 0,62	0,38
0	0,61	0,37	7	- 4,62	21,34
1	- 0,39	0,15	3	- 0,62	0,38
2	- 1,39	1,71	0	2,38	5,66
0	0,61	0,37	4	- 1,62	2,62
0	0,61	0,37	1	1,38	1,90
1	- 0,39	0,15	3	- 0,62	0,38
0	0,61	0,37	1	1,38	1,90
0	0,61	0,37	1	1,38	1,90
4	- 3,39	11,49	2	- 0,62	0,38

8

0

16,83

31

0

39,26

Somme des scores bruts 8

31

Moyenne 0,61

2,38

Ecart-type 1,13

1,73

Rapport "t" 2,96 > 2,064

Selon L.T.Dayhaw, p.540, table D, avec 24 dl; le rapport "t" est significatif à 2,064 pour $p=0,05$. Donc, avec un résultat de 2,96, ce rapport "t" est significatif. Nous devons rejeter l'hypothèse nulle et accepter l'hypothèse alternative.

4.5 Analyse des résultats décrits dans les tableaux

L'ensemble des résultats révélés dans les 6 tableaux illustrent des rapports "t" sans différence significative au niveau des 5% de probabilité. Pour tous ces cas, nous devons accepter l'hypothèse nulle qui stipule qu'il n'y a pas eu de différence significative entre les 2 groupes durant l'expérimentation. Les résultats obtenus aux trois premiers tests "t" confirment la comparabilité des groupes en début d'expérience.

Au-delà de cette fameuse différence révélatrice, soulignons qu'au cours de l'expérience, nous avons tout de même constaté des différences qui, sans être statistiquement significatives, se sont quand même exprimées à travers certaines nuances.

Selon le test "t", au tableau 1.1, et en dépit de certaines différences, les deux groupes sont statistiquement comparables.

Au tableau 1.2, le groupe contrôle affiche 38 réponses NON contre 27 pour le groupe expérimental. Celui-ci présente 11 réponses négatives de moins que le groupe opposé, démontrant ainsi un certain optimisme.

En ce qui concerne le tableau 1.3 montrant le nombre d'indécis, les deux groupes se comparent sans différence frappante puisqu'il n'existe qu'un écart de 2 points entre les deux.

Au terme de l'expérimentation en avril, une différence de taille apparaît au niveau des réponses OUI, tableau 2.1. Le groupe expérimental qui compte 91 réponses OUI en septembre en compte 11 de plus en avril; le groupe contrôle dénombre 82 réponses affirmatives en septembre et n'en compte plus que 66 en avril, soit 16 de moins.

Cette différence étant statistiquement significative, nous acceptons l'hypothèse affirmative qui énonce clairement qu'il existe une différence entre les deux groupes quant à la motivation. Ces chiffres attestent d'une tendance à la motivation pour le groupe expérimental alors que pour le groupe contrôle, ils dénotent sans contredit une chute du côté de la motivation puisque le nombre de réponses affirmatives décroît de 16. Cette baisse prouve bien le peu d'attrait motivant proposé par l'enseignement traditionnel.

Au tableau 2.2, le groupe expérimental enregistre moins de réponses négatives soit 20 que le groupe contrôle qui en compte 33, soit 13 de plus.

Le tableau 2.3 nous indique une autre différence significative du point de vue statistique. En effet, le groupe expérimental ne compte que 8 élèves indécis au terme de l'expérimentation alors que le groupe contrôle en dénombre 31, soit 23 de plus. Comme le rapport "t" est significatif, nous acceptons l'hypothèse alternative.

Cette différence témoigne des avantages de la stratégie de Bloom; elle laisse très peu de personnes indifférentes et après quelques mois seulement d'expérimentation, le nombre d'adeptes a augmenté.

Le groupe contrôle termine avec 4 fois plus d'indécis, ce qui reflète bien le peu de polarisation contenue dans la pratique de l'école traditionnelle.

CHAPITRE V

Le chapitre V apporte une synthèse des résultats. Suivent quelques observations et une conclusion à cette recherche.

5.1 Synthèse des résultats

L'analyse des résultats indique plusieurs rapports-critiques qui ne sont pas significatifs parce qu'ils n'atteignent pas $p = 0,05 \approx 1,96$. Toutefois, la question 4 du groupe expérimental obtient un R-C de 2,45 pour ses répondants indécis. Comme cette question porte sur la capacité de réussir des exercices difficiles, le groupe expérimental ne compte donc aucun indécis. La totalité des répondants savent qu'ils peuvent surmonter des tâches compliquées.

A la même question, le groupe contrôle dénombre 6 élèves indécis, ce qui peut traduire un vote de non confiance envers l'enseignement dispensé dans ce groupe.

Pour le test de signification (rapport "t"), les tableaux 2.1 et 2.3 indiquent un rapport significatif et, à ce titre, nous acceptons l'hypothèse alternative. Donc, à deux autres reprises, l'on constate une différence intéressante pour la motivation du groupe expérimental.

Au niveau de l'analyse de ces résultats, le groupe expérimental réalise d'importants gains et démontre, de façon significative, que son niveau motivationnel est supérieur à celui du groupe contrôle.

Soulignons également qu'aucun élève du groupe expérimental n'a subi d'échec alors que le groupe contrôle en compte quatre (4).

5.2 Quelques observations

Les élèves du groupe expérimental ont démontré une ouverture d'esprit face à cette conception nouvelle de l'apprentissage. Ils ont apprécié le fait que le groupe ne soit plus scindé en "forts" et en "faibles", et plus spécifiquement la mise au rancart de la doctrine traditionnelle, sous laquelle ils ont passé les huit années scolaires précédentes.

L'attitude des parents est demeurée sensiblement la même, soit apathique. Peut-être n'ont-ils pas pris notre expérience au sérieux. Peut-être sont-ils désabusés, depuis trop longtemps, du caractère impersonnel des contacts avec l'école. De toute façon, nous avons maintenu la communication avec la minorité réceptive des parents.

5.3 Conclusion

L'éternelle question

On s'étonne de constater que l'école n'est pas faite pour tous les élèves. Elle s'avoue impuissante à remplir sa mission d'instruction auprès de tous. Elle sélectionne, classe et reclasse, et elle finit par être préjudiciable à certaines catégories d'élèves. Aussi, l'impact de la pédagogie traditionnelle se traduit pour certains élèves par la démotivation ou l'abandon prématuré de l'école. Faute de s'adapter, ces élèves doivent décrocher!

Le réseau scolaire est confronté depuis longtemps aux problèmes de la démotivation et de l'échec chez les élèves. Par quels moyens peut-on augmenter la motivation des élèves et du même coup redresser le niveau d'acquisition des connaissances?

Une réponse logique

Suite à la tenue de notre expérience, nous pouvons affirmer qu'avec le modèle éducatif de B. S. Bloom la motivation tangible et l'obstruction à l'échec sont des effets perceptibles de cette méthodologie.

Un élève qui est motivé par sa réussite franchit un pas enrichissant pour sa personne; il n'est plus un perdant.

Avec la pédagogie de la maîtrise, chaque élève est rejoint dans son individualité et chemine jusqu'à son succès. De plus, cette pédagogie brise cette mentalité trop répandue de la facilité, celle qui ne vise que l'atteinte minimale d'un objectif (60%) pour réussir son année ... Avec Bloom, il faut viser le sommet (80% et plus), jamais moins. C'est une invitation au dépassement.

Le succès n'est plus dû aux effets de la chance ou du hasard, mais uniquement à la compétence de l'élève. Le modèle de Bloom se veut une stratégie pour augmenter la motivation; il contribue ainsi à disposer favorablement l'élève envers ses apprentissages.

APPENDICES

NOTES COMPLÉMENTAIRES

51

ANNEXE: POPULATION DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ

TABLEAU I

Population des élèves en difficulté distribuée selon les grandes catégories de services spéciaux dans les écoles publiques du Québec en 1977-1978.

Difficultés	Population
Troubles d'apprentissage	64 295
Déficience mentale	20 450
Handicaps sensoriels	1 251
Handicaps physiques	985
Mésadaptation socio-affective	9 888
Déviation multiples	6 249
TOTAL	103 118

Source: les données proviennent du Service de l'informatique du ministère de l'Éducation (78-06-26).

Extrait de: M.E.Q., L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1978, (7879-815), p. 51

NOTES COMPLÉMENTAIRES (suite)

Extrait de: Rapport annuel 1986-87, M.E.Q., Québec, 1987 (#55-1437)
pp. 54-55

- Le ministre participe à une conférence de presse sur la politique de formation dans l'industrie de la construction.
- Le sous-ministre procède au lancement de: *Le cours de mon argent*, cours par correspondance pour les personnes qui désirent apprendre à investir leur argent.
- La Direction des cours par correspondance souligne ses 40 ans d'existence.

Décembre 1986

- L'Assemblée nationale adopte le projet de loi 29, Loi modifiant la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation.
- L'Assemblée nationale adopte le projet de loi 92, Loi modifiant diverses dispositions administratives en regard de la Charte des droits et libertés de la personne (articles 161 à 171).
- L'Assemblée nationale adopte le projet de loi 131, Loi modifiant de nouveau la Loi sur l'instruction publique et la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation et modifiant la Loi sur le ministère de l'Éducation.
- Le ministre annonce les résultats des élèves à l'épreuve de français écrit de 5^e secondaire de mai 1986 et les résultats aux examens officiels de 4^e et 5^e secondaire.
- Le ministre rend public le plan d'action de la formation professionnelle approuvé par le Conseil des ministres.
- Le Ministère lance une campagne de sensibilisation et de promotion de la formation professionnelle sous le thème: « Pour les pros... ».
- Le Gouvernement rend publiques les modifications apportées aux régimes pédagogiques du primaire et du secondaire.

Janvier 1987

- Entrée en vigueur du projet de loi 119 qui modifie l'accès à l'industrie de la construction et propose un système de formation intégrée éducation — travail.
- La sous-ministre associée pour la foi protestante préside au lancement des nouveaux programmes d'enseignement moral et religieux protestant.
- Le Ministère diffuse une vidéo de promotion de l'école secondaire publique: « L'excellence de nos écoles ».

Février 1987

- Le ministre participe au lancement du programme d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes dans les établissements d'enseignement.

Mars 1987

- Le Ministère lance une campagne d'information qui vise à élargir le choix de carrière des adolescentes en leur faisant connaître des métiers et des professions reliés à des secteurs d'avenir.
- Le ministre annonce la décision du Gouvernement d'abandonner les procédures instituées devant les tribunaux concernant la loi 3 sur la restructuration scolaire et le caractère confessionnel de l'école Notre-Dame-des-Neiges de Montréal.
- Le ministre annonce la création de trois nouvelles écoles privées et la modification du statut de quatorze autres.
- Le Ministère est finaliste au concours IRIS organisé par l'Association des professionnels en ressources humaines du Québec pour récompenser l'excellence et le succès exceptionnel des entreprises dans le domaine de la gestion des ressources humaines.
- Le ministre dépose à l'Assemblée nationale le projet de loi 10 intitulé: Loi modifiant la Loi sur l'enseignement privé.
- L'Assemblée nationale adopte le projet de loi 13 qui modifie la Loi sur l'instruction publique en matière d'élections scolaires.

2. Statistiques de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire

Secteur de l'éducation destinée aux jeunes

1981-1982 1986-1987

Effectifs scolaires des réseaux public et privé (à temps plein)	1 183 551	1 136 465
Selon le réseau d'enseignement		
Commissions scolaires	1 091 686	1 035 425
Établissements privés ¹	87 759	96 981
Autres établissements publics	4 106	4 059

¹ Ces données comprennent les élèves des établissements subventionnés et non subventionnés.

NOTES COMPLÉMENTAIRES (suite)

35

Selon l'ordre d'enseignement			Selon la catégorie d'emploi		
Maternelle 4 ans	7 257	6 457	Enseignants	66 830	60 026
Maternelle 5 ans	90 259	93 597	Cadres et gérants	6 048	5 815
Primaire	354 771	378 934	Professionnels	3 385	3 455
Secondaire au général	450 173	415 936	Personnel de soutien	18 519	17 291
Secondaire au professionnel	81 091	41 541			
Selon la langue d'enseignement			Selon le sexe		
Français	1 027 120	1 015 634	Hommes	40 724	36 973
Anglais	155 585	120 248	Femmes	54 308	49 614
Langues amérindiennes ou inuit ³	846	583			
Selon le type d'enseignement			L'âge moyen		
Enseignement ordinaire	1 085 668	1 007 673	Enseignants	39,3	43,0
Difficulté d'adaptation et d'apprentissage	93 010	134 421	Cadres et gérants	44,4	46,2
Accueil et francisation	4 873	4 371	Professionnels	39,4	43,0
Selon le sexe			Personnel de soutien		
Garçons	610 207	586 051		41,0	43,5
Filles	573 344	530 414			
Selon la langue maternelle			L'expérience moyenne		
Français	989 694	957 354	Enseignants	17,0	20,8
Anglais	120 339	100 751	Cadres et gérants	22,6	24,1
Autres	73 518	78 360	Professionnels	15,8	19,3
	1981-1982	1986-1987	Personnel de soutien	14,5	18,1
Diplômes du secondaire des réseaux public et privé ¹			1981-1982 1986-1987		
Diplôme de 5 ^e secondaire	90 830	77 721	Dépenses de fonctionnement (en millions de dollars)	4 391,9	5 087,5 ²
En formation générale	61 529	60 572	Commissions scolaires		
Avec mention professionnelle	24 609	15 005	Enseignement	3 665,3	4 085,0 ²
Diplôme d'enseignement professionnel court			Transport scolaire	254,0	320,0 ²
	4 712	2 144	Service de la dette	248,0	336,0 ²
	1981-1982	1986-1987	Établissements privés subventionnés	224,6 ¹	346,5 ¹
Personnel des commissions scolaires (effectifs selon l'équivalence temps plein)			Nombre de commissions scolaires	348	217
	95 032	86 587			
Selon le statut confessionnel			Selon l'ordre d'enseignement		
Catholique	213	185	Primaire	158	91
Protestant	31	29	Secondaire	46	26
Multiconfessionnel	4	3	Primaire et secondaire	44	100

¹ En 1986-1987, seuls ont été considérés dans les langues amérindiennes ou inuit, les élèves qui suivent la majorité de leurs cours dans l'une ou l'autre de ces langues.

² Ces données correspondent au nombre de diplômés délivrés par le ministère de l'Éducation.

³ Bilingues.

⁴ Excluant les établissements catholiques.

NOTES COMPLEMENTAIRES2.2.3.3 L'école sélectionne

(...) sa motivation et son estime de soi^{5a}.

" L'attitude envers soi ou estime de soi est une attitude fondamentale. C'est elle qui va donner un sens en portant ou non la signification: succès possible à toutes les actions entreprises. Si l'on doit définir "la" motivation, on peut dire que l'estime de soi en est la composante principale. "
(A. Mucchielli, 1981: 81)

LA PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE OU «MASTERY LEARNING» AU CÉGEP ANDRÉ-LAURENDEAU

Au colloque des vingt ans des cégeps tenu au cégep de Sainte-Foy au mois de mai dernier, monsieur Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, insistait sur la nécessité pour les collèges de se doter de mesures visant à augmenter la qualité de la formation fondamentale: il suggérait à titre d'exemple l'enseignement de la logique en philosophie. Cette carence signalée par monsieur Ryan au niveau de la logique en particulier peut être observée dans l'apprentissage de disciplines ou de techniques telles l'informatique. C'est du moins ce qui a pu être observé dans le cas que nous vous présentons ici.

Parmi un certain nombre de mesures d'encadrement pédagogique et d'activités d'aide à l'apprentissage existant au cégep André-Laurendeau (programme encadré en sciences, utilisation d'une technique américaine de réussite scolaire appelée «Learning to learn», etc), nous avons choisi de vous présenter, sous la forme d'une analyse schématisée, un projet d'encadrement pédagogique particulier qui s'avère une piste très intéressante et encourageante pour augmenter le taux de réussite et de persévérance des étudiants et des étudiantes. Bien que ce projet concerne une situation singulière, nous croyons que le cadre théorique peut s'appliquer à plusieurs programmes d'enseignement où les difficultés d'intégration sont semblables.

LE POINT DE DÉPART

- Nous avons observé que 33% seulement des étudiants et des étudiantes inscrits en informatique terminaient le programme avec succès.
- Une étude de deux professeurs, Nguyen Ngoc Tuan et Gérard Michaud, a révélé que les étudiants et les étudiantes qui réussissent avec maîtrise, c'est-à-dire avec 80%, leur cours Logique de programmation réussissent aussi le programme après trois années d'étude. En d'autres termes, il y a une corrélation très nette entre la réussite du cours Logique de programmation et la réussite au programme.
- De façon régulière, les professeurs d'informatique évoquent le «manque de sens logique» des étudiants et des étudiantes comme cause principale d'échec en informatique.

De ces trois données de base nous avons tiré les questions suivantes:

1. Comment pourrions-nous améliorer le rendement scolaire des étudiants et des étudiantes qui suivent le cours Logique de programmation en première session? En d'autres termes, pouvons-nous les amener à une qualité d'apprentissage correspondant à 80% de réussite?
2. Qu'est-ce que ce fameux «sens logique» dont parlent tous les professeurs? Et puisque ça semble être un facteur de réussite important, pouvons-nous l'améliorer?

LE PROJET PÉDAGOGIQUE

Gérard Michaud, professeur, qui a suivi une activité de perfectionnement sur la Pédagogie de la maîtrise appelée aussi Pédagogie de la réussite ou Mastery Learning, croit fermement que cette approche pédagogique, expérimentée avec succès par Benjamin Bloom aux États-Unis et maintenant un peu partout dans le monde, en Corée et en Suisse par exemple, pourrait être la solution...

CE QU'EST LA PÉDAGOGIE DE LA MAÎTRISE

En voici une définition:

- a) c'est un enseignement collectif (qui s'adresse donc au groupe de type traditionnel; il ne s'agit pas d'enseignement individualisé);
 - b) auquel s'ajoute de fréquentes rétroactions (sous forme d'évaluation sommative continue bien sûr mais surtout par le moyen d'une évaluation formative systématique);
 - c) et des mesures d'aide individualisées (des moyens d'enseignement correctif pour ceux et celles qui ont des difficultés, et des activités d'enrichissement pour ceux et celles qui performant plus rapidement);
 - d) en vue d'amener à un niveau très élevé de réussite le plus grand nombre d'élèves possible.
2. À quelle philosophie de l'éducation se rattache ce modèle pédagogique?
- À une conception de l'éducation essentiellement démocratique qui croit que 90% des étudiants et des étudiantes peuvent RÉUSSIR avec 80% s'ils ont les préalables exigés d'une part (ces derniers sont à définir clairement par les professeurs puis à évaluer dès le départ) et si, d'autre part, nous créons des conditions d'apprentissage «personnalisées», «structurées», dans lesquelles ils sentiront sans équivoque que leur professeur est là pour les AIDER À RÉUSSIR.
3. Quels sont les moyens à mettre en place?
- Une fois la croyance aux valeurs de «relation aidante» établie, le professeur met en place les actions suivantes:
- Une planification systématique de son enseignement et des apprentissages à réaliser: contenu à déterminer de façon modulaire, objectifs d'apprentissage terminaux et intermédiaires, séquences des activités d'enseignement et d'évaluation formative, préparation des tests diagnostiques et sommatifs;
 - la vérification de l'atteinte des préalables;
 - la présentation du cours en tenant compte des résultats de l'évaluation formative faite à chaque unité d'enseignement (une unité équivaut à deux ou trois heures d'enseignement en moyenne);
 - l'enseignement correctif pour les étudiants et les étudiantes qui n'ont pas atteint le seuil de maîtrise (80% de moyenne);
 - les activités d'enrichissement pour les étudiants et les étudiantes qui ont atteint le seuil de maîtrise.

APPENDICE A (suite)

**CONTRIBUTION
DES PROFESSEURS...**

Ce projet a été subventionné par la Direction générale

de l'enseignement collégial dans le cadre d'un programme d'aide à la recherche en enseignement et en apprentissage. Quatre professeurs en informatique du cégep André-Laurendeau y ont participé: Gérard Michaud, Paul Comte, Louis Bourvet et Nguyen Ngoc Tuan. Une subvention gouvernementale a permis l'engagement de René Hivon, consultant en recherche et en pédagogie de la maîtrise de l'Université de Sherbrooke; elle a permis également l'achat de plusieurs tests d'aptitudes pour programmeurs qui devaient permettre d'évaluer le niveau de connaissance logique.

LES RÉSULTATS OBTENUS

Le rapport de recherche sera publié à l'automne 1988. Nous pouvons cependant affirmer dès maintenant que:

- le taux de réussite des étudiants et des étudiantes a été nettement amélioré;
- la qualité des apprentissages a augmenté (le contenu des cours a été enrichi et malgré ce fait, plus d'étudiants et d'étudiantes ont obtenu le titre de maîtrise);
- le développement du cours logique a pu être vérifié pour chaque étudiant et pour chaque étudiante; ce qui nous incite à penser qu'un cours de Logique de programmation peut effectivement aider l'étudiant et l'étudiante à développer des capacités au niveau de la pensée formelle.

- la satisfaction des étudiants et des étudiantes a été extrêmement grande d'après les résultats du test.

**ET MAINTENANT...
QU'ALLONS-NOUS FAIRE?**

Les quatre professeurs impliqués ne doutent plus du succès de cette approche pédagogique. À tel point, que Paul Comte, responsable de la coordination départementale en informatique, rêve d'implanter la Pédagogie de la maîtrise dans tous les cours du programme. On se propose donc à court terme d'étendre cette façon d'enseigner à d'autres cours du programme d'informatique dès l'automne 1988 et... pourquoi pas... d'informatiser un guide d'apprentissage pour les enseignants et les enseignantes qui voudraient à leur tour utiliser cette approche...

SUITES DE LA PREMIERE PAGE

◆ Echec

chimie, en physique, en histoire, en géographie en « physics » et en « geography » ce sont la grande majorité des élèves qui n'ont pas obtenu la note de 60%. La « conversion » a réduit le taux d'échec autour de 33% pour 10 de ces 13 matières.

« Quand au Québec, nous 'convertissons' un résultat, commente le rapport, nous faisons une opération qui 'à l'air' un peu exceptionnelle, mauvaise, incorrecte, répréhensible. Il faut bien se rendre compte que c'est faire a posteriori ce que tous les systèmes d'examens centralisés sérieux du monde font habituellement a priori (en toute légitimité et sans que personne ne s'en émeuve). On pourrait même dire qu'il y a, au Québec, un certain courage à rendre publique des données brutes ».

La situation, admet-on, est quand même « problématique ». Aussi examine-t-on toute une série d'hypothèses y compris l'abolition des épreuves ministérielles centralisées, formule, démontre le document, qui est loin d'être la norme dans le monde. On conclut toutefois à la pertinence de les maintenir pour les raisons suivantes:

■ elles font partie de la culture sco-

laire québécoise et ne sont d'ailleurs pas remise en question par les éducateurs et la population;

■ elles sont nécessaires pour « assurer une certaine stabilité dans les programmes d'études et pour promouvoir certains standards dans les matières principales;

■ la tendance observable au Canada va dans ce sens. Alors que le Québec était seul à administrer des épreuves centrales, c'est dorénavant le cas en Alberta, en Colombie-Britannique, le Nouveau-Brunswick et « l'Ontario y songe ».

Au plan des modalités toutefois, le rapport constate que certains objectifs de certains programmes (en histoire notamment) sont trop élevés pour tous les élèves et que « même quand les objectifs sont adéquats, il peut manifestement y avoir écart entre le programme et ce qui est effectivement enseigné ».

Aussi suggère-t-on de tenir compte dans la préparation des examens « de la pratique pédagogique réelle » par l'étude des résultats question par question et en commençant le processus d'élaboration des examens par la réunion d'un comité d'orientation « afin de baliser le choix des dimensions du programme qu'il est souhaitable d'évaluer ».

Si l'on recommande que les examens continuent d'être préparés par les enseignants, la forme des épreuves devraient dorénavant compter une partie comptant des questions à choix multiples et une autre des questions ouvertes.

On propose par ailleurs le statu quo quant à la note de passage fixée

maintenant à 60%. « Il n'apparaît pas réaliste d'aller à l'encontre d'une culture pour laquelle la note en pourcentage est aussi profondément ancrée que le coug du 24 juin ». On propose cependant une meilleure validation a priori des examens par « une mise à l'essai sérieuse auprès d'un échantillon limité ».

D'autre part, le rapport propose en introduction une problématique générale de la sanction des études secondaires. On constate « qu'en ce domaine, il n'y a rien d'équivoque et que les façons de faire sont très variées; parce que —et c'est très important d'en être conscient—, dans un système scolaire, les méthodes d'évaluation des apprentissages, et surtout de sanction des études secondaires, sont au moins autant influencées par des dimensions culturelles (politiques, sociales, économiques) que par de seules considérations pédagogiques ».

La normalisation consiste plutôt à ramener les notes à la courbe normale de distribution (courbe de Gauss).

Taux d'échec aux examens du MÉQ (1987)

Epreuves	Taux d'échec N.P. = 60 %	Taux d'échec N.P. = 50 %	Taux d'échec après conversion
Chimie 562	53 %	32 %	34 %
Physique 422	51	30	34
Physique 432	55	46	34
Mathématiques 522	46	29	29
Hist. du Canada	76	57	30
Géo. du Canada	56	40	34
Français 512	43	23	32
Anglais oral 412	44	20	28
Chemistry 562	32	17	17
Physics 432	51	45	32
Mathematics 522	46	40	32
History 412	48	30	32
Geography 412	57	37	35

Voici la liste des épreuves de formation générale qui ont dû être converties en juin 1987, avec le taux d'échec brut et le taux d'échec et le note de passage (N.P.), fixée à 60 % en 1987, était restée à 60 %, comme en 1986, ainsi que le taux d'échec après conversion. Les cinq derniers examens concernent les écoles anglophones.

Les cours d'été en récupération

Une jungle à bien des points de vue

JEAN-PIERRE PROULX

L'organisation des cours de récupération dispensés l'été aux élèves du secondaire n'est soumise à aucun cadre commun de référence. Leur durée, comme les frais exigés, varient considérablement d'une commission scolaire à l'autre. Bref, c'est la jungle.

Ainsi, à Sainte-Croix, on exige \$ 30 pour une session de 30 heures. À la CÉPGM, la session est de 45 heures et coûte \$ 60, contre \$ 85 à la CECM mais \$ 10 seulement à Verdun. À Baldwin-Cartier, il faut déboursier \$ 145 pour 48 heures. À Jérôme-Le-Royer, on demande \$ 35 pour 60 heures, à Chomedey-de-Laval, \$ 65, mais \$ 20 seulement à la Régionale de Chambly pour un cours de 70 heures de 4e et 5e secondaire. À Sault-Saint-Louis, par contre, il n'y a pas de cours l'été, car on fait du rattrapage chaque samedi pendant l'année scolaire!

Au Collège Jean-de-Brébeuf, un élève devra déboursier jusqu'à \$ 300 pour un cours de 45 heures. Le prix dépend finalement du nombre d'élèves que reçoit chaque enseignant. Au Collège Notre-Dame, le cours de récupération dure 30 heures et coûte \$ 100. L'école secondaire Duval, une petite institution privée non subventionnée et spécialisée en rattrapage, offre des sessions de groupe de 60 heures pour \$ 210, et des cours semi-privés de 45 heures à \$ 425.

Ils seront ainsi quelque 4.000 à 5.000 élèves dans la seule région métropolitaine à tenter d'échapper à l'obligation de reprendre en septembre qui un cours de français, qui d'anglais, qui de mathématiques, une discipline où sont inscrits près de 50 % des étudiants. Cette concentration en mathématiques n'est pas nouvelle mais la situation semble s'aggraver en raison d'un nouveau programme pédagogique dont on ne sait trop encore, nous ont dit quelques conseillers pédagogiques, s'il est trop difficile ou si les enseignants le maîtrisent mal.

Au ministère de l'Éducation, on ignore combien d'élèves suivent chaque année les cours d'été dans le Québec et pendant combien de temps. Chaque commission scolaire jouit en cette matière d'une totale autonomie, nous a indiqué le sous-ministre, M. Jean-Claude Rondeau.

Sur le plan pédagogique, explique-t-il, l'organisation des cours d'été dépend de la façon dont chacune fait la récupération pendant l'année, toute chose qui s'ajuste à l'interprétation locale de la convention collective. La durée des cours d'été est fonction aussi de l'analyse de l'état du retard des élèves.

L'autre facteur, ajoute M. Rondeau, est financier. Le MEQ ne subventionne pas ces cours. Aussi les commissions scolaires doivent-elles réserver des sommes dans leur budget général.

APPENDICE C (suite)

Enfin, la disponibilité du personnel. Tous les professeurs ne sont évidemment pas disposés à sacrifier leur mois de juillet pour dispenser ces cours.

« Tout compte fait, dit-il, l'organisation des cours d'été témoigne de l'importance que les commissions scolaires y attachent ». Et en toile de fond, ajoute-t-il, se profile un « débat idéologique ». Les cours de récupération ont l'air de remettre implicitement en cause la capacité des enseignants d'atteindre les objectifs à travers le programme régulier. Certains ont déjà refusé pour cette raison l'organisation de cours de récupération le samedi.

Certaines commissions scolaires ont aussi commencé à s'interroger sur la valeur à long terme des cours d'été. Généralement, nous a-t-on dit, environ 80 % des élèves inscrits réussissent l'examen du cours repris. La CECM a des chiffres précis: l'an dernier, 39,4 % des 1345 inscrits ont réussi. Ce qui n'est pas nécessairement une promesse d'avenir. « A première vue, constate la CECM, il semble que les élèves qui ont réussi un cours d'été réussissent moins que l'ensemble des élèves à un cours consécutif, c'est-à-dire de niveau supérieur au cours suivi durant l'été ». Toutefois, fait-on remarquer, les cours d'été sont sanctionnés par des examens uniformes préparés par la CECM ou le ministère. Or le pourcentage de réussite aux examens uniformes est toujours plus bas. « A Chomedey-de-Laval, on a observé des taux de réussite de 80 % à 90 % au cours de récupération en mathématique, mais le pourcentage de réussite de ces mêmes élèves passe à 65 % l'année suivante.

Au privé, l'échec peut signifier le départ de l'école, car contrairement au régime des écoles publiques, la grille-horaire des écoles privées ne permet pas de reprendre pendant l'année un cours de niveau inférieur tout en poursuivant ses cours du niveau supérieur. En outre, toutes les institutions privées n'offrent pas des cours d'été.

L'école Duval recrute donc dans ces écoles une partie substantielle de sa clientèle. Dans les prochains jours, à mesure que les résultats des examens seront connus, nous explique son directeur, M. Jacques Duval, les parents vont commencer à appeler. Il attend ainsi entre 500 et 600 élèves dans les locaux de l'école Sophie-Barrat, loués de la CECM. Les uns viendront suivre un cours de récupération de 60 heures mais d'autres suivront une session intensive de 90 heures, menant aux examens du MEQ pour un cours qui n'a jamais été suivi.

L'école Duval offre même aux élèves de première et deuxième et troisième secondaire une session de cours semi-privés de trois semaines au mois d'août. « Il y a toujours des familles qui ont planifié des vacances au mois de juillet. Les parents apprennent l'échec de leur fils ou de leur fille à la veille de leur départ ». C'est à eux que cette session de la dernière chance s'adresse. Mais il faut y mettre le prix: elle coûte \$425.

ÊTRE ANALPHABÈTE À 20 ANS EN 1985

Après dix ans d'école, des milliers ne savent pas lire

CAROLE BEAULIEU

Ils ont tous passé entre huit et dix ans sur les bancs de nos écoles. Ils sont beaux et jeunes et ils ne savent pas lire. Pas du tout, ou si peu.

« Je ne m'aventure pas seule dans le métro », explique Nathalie, 20 ans, qui a déjà travaillé en garderie. « Je ne peux pas lire les indications ».

Gaëtan, Mason, Yvan, Robert, Nathalie et Serge ne sont pas des déficients mentaux, ni moyen ni léger. Ces jeunes, âgés de 16 à 24 ans, ne sont que quelques uns des nombreux analphabètes de moins de 30 ans que les groupes populaires d'alphabétisation disent recevoir en nombre croissant depuis les dernières années. Ils sont, disent-ils, « les enfants de l'adaptation scolaire ».

Organismes populaires et ministère de l'Éducation se disent impuissants à dénombrer le nombre exact de jeunes analphabètes qu'ont récemment produit nos écoles. Ils s'entendent toutefois pour dire que la majorité d'entre eux est issue des classes d'adaptation scolaire, ces classes qui depuis 1968 ont accueilli au Québec un nombre croissant de jeunes méadaptés socialement affectifs de tout acabit (jusqu'à 100.000 en 1978), ces enfants « qui dérangeaient la classe d'une façon ou d'une autre, qui n'apprenaient pas assez vite ».

Pour Nathalie, Robert et les autres, « l'adaptation scolaire » — où il s'explique encore parfois mal leur classement — n'aura en fait été que le cul-de-sac, la voie de garage dont ils ne sont jamais sortis. Pendant deux ans on a fait que des additions que j'avais déjà comprises en 2e année, raconte l'une de ces jeunes. Ils n'ont jamais essayé de m'apprendre mes tables de multiplication. Ils nous donnaient rien que des contes de fée à lire. « Ils m'ont dit qu'ils me mettaient là parce que j'étais solitaire », raconte Normand.

Après un primaire « qui ne leur avait pas appris à lire », ils se sont trouvés inévitablement dans les programmes de rembourrage, de couture ou de menuiserie du professionnel court; un programme qui les a, plus souvent qu'autrement, laissés sans diplôme et sans espoir de décrocher un emploi; un programme dont le ministère est d'ailleurs aujourd'hui à réévaluer la pertinence.

Ils sont aujourd'hui tous inscrits au programme d'alphabétisation de la *Boîte à lettres* de Longueuil, un organisme populaire s'occupant d'alphabétisation des jeunes. Récemment ils ont décidé de dénoncer l'a-

venir que leur a laissé en héritage « l'adaptation scolaire ».

Grâce à une subvention du Secrétariat à la Jeunesse ils ont produit l'hiver dernier un vidéo d'une quarantaine de minutes, un vidéo étonnant intitulé *Jeunes sait pas lire* qu'ils veulent diffuser plus largement et qu'ils lançaient officiellement cette semaine dans le cadre de la Journée internationale de l'alphabétisation tenue chaque année le 4 septembre. Une vingtaine de jeunes analphabètes de moins de 24 ans y ont pris part.

« Je commence à peine à croire que c'est vrai, racontait jeudi dernier Guy Biron, un animateur de programmes de formation à l'emploi pour les jeunes qui venait de visionner le vidéo. « Nous recevons des jeunes qui ne sont pas capables de remplir un questionnaire leur demandant quels emplois ils ont occupés jusqu'ici, pas parce qu'ils n'ont pas travaillé, mais parce qu'ils ne savent pas écrire ».

Armés de micros les jeunes de la *Boîte à lettres* sont descendus dans la rue demander aux passants si c'était possible en 1983, au Québec, d'avoir passer dix ans à l'école et de ne pas savoir lire. Le vox populi leur a majoritairement dit non, « à moins qu'ils soient débilés, paresseux ou pas intéressés ».

Robert et les autres soutiennent toutefois qu'ils n'étaient ni débilés, ni paresseux ni pas intéressés. L'école n'a tout simplement pas su, disent-ils, s'ajuster à leur rythme et à leurs besoins. Elle les a étiquetés et les a laissés s'enlisier.

Milieu défavorisé, erreur de classement, absentéisme chronique, manque de support familial, les experts ne s'entendent pas sur les multiples raisons qui font que ces jeunes se retrouvent aujourd'hui analphabètes à 20 ans.

Les jeunes du vidéo ne sont toutefois pas loin d'en rendre responsable cette fameuse « adaptation scolaire » qui, à leur époque, n'avait pas de programme pédagogique et où les professeurs « pouvaient faire ce qu'ils voulaient, même nous envoyer jouer dans la cour au ballon-chasseur parce que c'était plus facile ».

Interrogé à cet effet un porte-parole du ministère de l'Éducation, M. Roger Vézina, a confirmé hier que, pendant longtemps, le programme pédagogique des classes d'adaptation scolaire a été laissé à la discrétion des commissions scolaires. Ce n'est toutefois plus le cas, a-t-il soutenu. Des programmes ont été dé-

finis en 1982 et la majorité des écoliers québécois sont aujourd'hui régis par le même programme pédagogique, du moins en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle et des mathématiques. « C'est mon opinion qu'il y a moins de chances aujourd'hui que notre système produise de jeunes analphabètes », a-t-il déclaré.

La situation n'en est pas moins difficile, explique un professeur d'adaptation scolaire interviewé dans le vidéo. S'adapter aux besoins de chacun est un défi, dit-il, quand ce chacun peut aussi bien être « la petite fille aux barrettes et à la sacoche à zipper, assise gênée au fond de la classe » que « le grand délinquant qui sacre et nasse ».

Le mépris et l'incrédulité de la société sont encore souvent les principaux ennemis des jeunes analphabètes qui tentent de s'en sortir.

Désireux de sensibiliser la population à la situation des analphabètes, Gaëtan, a récemment pris part à une émission de télévision que son patron a « malheureusement » vu. Depuis il menace de le congédier. Gaëtan lave la vaisselle dans une cafétéria. Heureusement, dit-il, il est syndiqué.

Même armés de la volonté d'apprendre à lire, les jeunes n'en sont pas au bout de leur peine. Les allocations spéciales accordées par le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu aux jeunes assistés sociaux retournant à l'école ne s'adressent en effet qu'aux institutions d'enseignement reconnues.

Les groupes populaires d'alphabétisation n'en sont pas et les jeunes ont souvent tendance à les préférer, soutient Lise Roy, de la *Boîte à lettres*, parce qu'ils sont « plus intensés » que les programmes d'éducation des adultes des commissions scolaires. Les animateurs de la *Boîte à lettres* ont d'ailleurs récemment écrit au ministère pour faire modifier cette mesure.

Mais ce rattrapage ne suffit pas, disent-ils. L'école régulière doit s'interroger. La production d'analphabètes doit cesser.

Alors qu'ils se racontent, l'écran de télévision allumé fait de nouveau entendre la voix forte d'un étudiant qui peine sur chaque syllabe. « Nous-a-vons-tra-va-illé-fo-rt », dit-il, chaque mot séparé par un silence quasi interminable.

Le doigt rivé à son texte, Robert lit. Il rêve, dit-il, d'avoir un jour sa propre entreprise de déboussage. Robert a 19 ans.

APPENDICE E

La structure du modèle selon Bloom

La structure du modèle pédagogique est la suivante:

- déterminer les objectifs à atteindre et la liste des pré-requis pour y parvenir;
- convenir d'un critère de performance (degré de maîtrise), soit 80%;
- développer des instruments (tests) de diagnostic (repérer les forces et les faiblesses);
- utiliser un pré-test et un post-test pour chaque unité d'apprentissage;
- adapter le matériel pédagogique en y ajoutant des consignes très claires;
- fournir des mesures d'aide individualisées pour l'enseignement correctif;
- déterminer les résultats à l'aide de tests formatifs composés sur mesure;
- prévoir des activités d'enrichissement pour les élèves qui atteignent le seuil de maîtrise de l'unité d'apprentissage;
- manifester, par des rétroactions fréquentes et des renforcements personnalisés, un "halo" motivationnel dans la classe;
- faciliter l'enseignement mutuel entre pairs.

■ **Ministère de l'échec**

■ **Le Devoir, lundi 28 septembre 1987**
vol. LXXVIII no 223

JUILLET nous montre la valeur des élèves du secondaire : 79 % d'échecs en histoire, 81 % d'échecs en mathématiques, 46 % d'échecs en physique.

Septembre nous révèle que 35 % des ex-célestes, maintenant universitaires, ont échoué le test de français de l'Université Laval, même avec une note de passage aussi basse que 46 %. Plus les étudiants échouent, plus ils prouvent la faillite des moyens mis à la disposition du système pédagogique.

Les responsables des programmes de français et des examens ainsi que les conseillers pédagogiques devraient démissionner, car leur incompétence même trop de jeunes à l'échec scolaire. Faudrait-il privatiser le MEQ ?

Cette catastrophe éducative découle, en partie, des bâtons que transmettent des conseillers pédagogiques aux professeurs. Voici des preuves d'incompétence à dénoncer : ne pas enseigner la grammaire, ne pas faire lire les élèves à voix haute, ne pas relire la même texte, ne pas leur donner de dictées.

Des conseillers basent leurs mauvais conseils sur ceci : la grammaire est inutile, si une secrétaire ne sait pas écrire une phrase, elle n'a qu'à fouiller dans une grammaire; les élèves ne savent pas lire; si tu enseignes la grammaire, les élèves ne deviendront pas poètes; quand lis-tu la même chose deux fois ?

Les résultats au test de Laval démasquent les incompétents. Un nouveau poison que lancent les mêmes incompétents : enseigner le français à travers les valeurs socio-culturelles. E-voir chimérique ! On peut étudier la civilisation d'un peuple sans connaître sa langue. Babeliser est plus facile que d'enseigner la grammaire. Les jeunes Québécois récoltent les échecs des aînés.

Après treize ans d'étude, les nouveaux universitaires constatent qu'ils ne maîtrisent pas encore leur langue maternelle. La faillite est ainsi consommée et les premiers coupables se cachent au MEQ quoi qu'ils en disent. Quel

morne horizon pour ceux et celles qui souffrent la double honte d'avoir subi un examen d'entrée et de l'avoir échoué en bas de 46 % !

Le MEQ va-t-il s'excuser auprès des universitaires de les avoir trompés depuis au moins treize ans ?

— **Jean-Louis JOBIN**
professeur
Ancienne-Lorette, 23 septembre.

APPENDICE G

QuestionnaireLa motivation personnelle

(GE) (OC)

Secondaire: _____

Age : _____

Septembre/avril

Consigne: Lis attentivement chaque énoncé et choisis la réponse qui te convient le plus. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Réponds selon le choix qui correspond le plus à ton point de vue.

	<u>oui</u>	<u>non</u>	<u>je ne sais pas</u>
1. En général, ça me tente de venir à l'école.	—	—	—
2. Je me sens bien dans ma classe.	—	—	—
3. J'essaie d'avoir toujours de bonnes notes.	—	—	—
4. Je réussis des exercices difficiles.	—	—	—
5. Dans mes travaux, je fais toujours de mon mieux.	—	—	—
6. Je suis certain de réussir mon année scolaire.	—	—	—
7. Une note faible me pousse à travailler plus fort.	—	—	—
8. Je suis fier de mes résultats.	—	—	—
9. Je suis motivé pour mes études.	—	—	—
10. Je suis encouragé par mes bonnes notes.	—	—	—

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

(ANONYME), "La pédagogie de la réussite ou "mastery learning" au Cégep André-Laurendeau" Journal de Montréal, 7 août 1988, vol. 25, no 54 p. 45

BEAULIEU, C., "Etre analphabète à 20 ans en 1985. Après dix ans, des milliers ne savent pas lire", Le Devoir, vol. XXVI, no 207, 7 septembre 1985, p. 12

BEGIN, Y., L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?, Québec, INRS-Education, Coll. Devenir, no 3, 1978.

BEGIN, Y. Dussault, G., SAGE: Un pas vers l'école de demain, Québec, P.U.Q., 1982.

BERTRAND, R., Le chercheur en éducation face à l'analyse de ses données, Ste-Foy, INRS-Education, 1984.

BERTRAND, Y., Valois, P., Les options en éducation, Québec, Gouvernement du Québec, 1982.

BIRZEA, C., La pédagogie du succès, Paris, P.U.F., 1982.

BLOOM, B. S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Education Nouvelle, 1969.

BLOOM, B. S., Learning for Mastery, Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning, New-York, McGraw-Hill, 1973.

BLOOM, B. S., "Recent Developments in Mastery Learning", in Educational Psychologist, vol. 10, no 2, 1973, pp. 553-557.

BLOOM, B. S., "Time and Learning", in American Psychologist, no 29, 1974 pp. 682-688.

BLOOM, B. S., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Paris, Fernand Nathan, 1979.

BLOOM, B. S., "A Conversation with Benjamin S. Bloom", in Education Leadership, vol. 37, no 2, 1979, pp. 157-161.

BLOOM, B. S., "Helping All Children in Elementary School and Beyond", in Principal, vol. 67, no 4, Mars 1988.

BOIVIN, M., Guide pédagogique et notes de cours, Trois-Rivières, U.Q.T.R., 1983

CARDINET, J., "Quels objectifs pédagogiques contrôler?", in Mesure et évaluation en éducation, vol. 7, no 1, Printemps 1984, p. 6.

CARROLL, J. B., "A Model of School Learning", U.S.A., in Teachers College Record, 1963.

CHANEL, E., Les grands thèmes de la pédagogie, Paris, Editions du Centurion, 1970.

CLAPAREDE, E., L'école sur mesure, Suisse, Editions Delachaux et Niestlé, 1967.

COMENTUS, La grande didactique, Paris, P.U.F., 1952.

COMITE PROVINCIAL DE L'ENFANCE INADAPTEE, Rapport Copex, Québec, 1965.

CORRELL, W., Troubles de l'apprentissage, Sherbrooke, Editions Paulines, 1969.

COUSINET, R., Pédagogie de l'apprentissage, Paris, P.U.F., 1959.

COUSINET, R., L'éducation nouvelle, Suisse, Editions Delachaux et Niestlé, 1965.

C.S.E., Rapport 1986-1987 sur l'état et le besoin de l'éducation. La qualité de l'éducation: un enjeu pour chaque établissement, Québec, 1987 (50-134).

DAYHAW, L.-T., Manuel de statistique, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1979.

De Landsheere, G., "L'évaluation, partie intégrante du processus d'éducation", in Vie pédagogique, Québec, Décembre 1979, p. 22

DE ROSNAY, J., Le microscope, vers une vision globale, Paris, Editions du Seuil, 1975.

DOT, O., Vaincre les difficultés et prévenir les échecs scolaires, Belgique, Marabout Service, no 576, 1983.

DUSSAULT, G., Individualisation de l'enseignement, progrès continu et succès scolaire, Ste-Foy, INRS-Education, no C-107, Octobre 1983.

ERASME, Méthode des études, Paris, Grasset, C 1981.

FORTIN, C., "Passage d'une pédagogie fermée à une pédagogie ouverte", in Pédagogie ouverte, Laval, Editions N.H.P., vol. 1, no 2, janvier 1976, p. 20.

FRAISSE, P., La psychologie expérimentale, Paris, P.U.F., 1966.

- GAL, R., Histoire de l'éducation, Paris, P.U.F., 1969.
- GLASSER, W., La thérapie par le réel, Paris, E.P.I., 1971.
- GLASSER, W., Des écoles sans déchets, Paris, Editions Fleurus, 1973.
- GLASSER, W., Etats d'esprit, Montréal, Editions du Jour, 1982.
- GOVERNEMENT DU QUEBEC, Loi du ministère de l'Éducation, Québec, 1964.
- HOLT, J., Parents et maîtres face à l'échec scolaire, Belgique, Editions Casterman, 1966.
- JAMES, W., Précis de psychologie, Paris, Editions Marcel Rivière, 1932.
- JOBIN, J.-L., "Ministère de l'Échec", Le Devoir, vol. LXXVIII, no 223, 28 septembre 1987, p.
- JOYCE, B., Weil, M., Models of Teaching, U.S.A., Prentice-Hall, 1980.
- KELLER, F. S., Learning Reinforcement Theory, New-York, Random House, 1969.
- KELLER, F. S., SHERMAN, J., The Keller Plan Handbook, California, W. A. Benjamin Inc., 1974.
- LAFLAMME, C., TARDIF, J., "Intégration du développement cognitif et de la réussite scolaire dans une société de classe", in Revue des Sciences de l'éducation, vol.2, no 3, Montréal, 1976, p. 201.
- LAMONTAGNE, C., Vers une pratique du profil d'apprentissage, Québec, IRPA inc., 1985.
- LEIF, J., Rustin, G., Pédagogie générale, Paris, Editions Delagrave, 1974.
- LEIF, J., Philosophie de l'éducation, Paris, Edition Delagrave, 1974.
- LEPINE, G. Analyse des modèles utilisés en éducation au Québec, Laval, Editions Coopératives Albert St-Martin, 1980.
- LESSOIL, B., LAFONTAINE, R., L'univers des auditifs et des visuels, Québec, Editions du Nouveau-Monde, 1982.
- LEVASSEUR, R., Mesure en éducation et méthodes des tests, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1956.
- LEVESQUE, E., PELLETIER, L., "Une expérience d'individualisation dans une approche ouverte et informelle", in Pédagogie ouverte, vol. 2, no 1, Octobre 1976, p. 5.
- LUSSIER, D., "Le bulletin descriptif, compagnon des apprentissages", in Vie pédagogique, no 37, Juin 1985, p. 4.

MALCUTT, G., POMERLEAU, A., Terminologie en conditionnement et apprentissage, Montréal, P.U.Q., 1977.

MARTINEAU, G., "Réflexions sur l'évaluation sommative", in Mesure et évaluation en éducation, vol. 7, no 1, Printemps 1984.

MASLOW, A. H., Motivation and Personality, New-York, Harper, 1954.

M.E.Q., La mesure critériée et la mesure normative, Québec, 1976.

M.E.Q., Service de mesure et d'évaluation, Guide docimologique, introduction à la mesure et à l'évaluation, Québec, 1976, fascicule no 1, p.9, (16-7251)

M.E.Q., COMITE REGIONAL DE L'ENFANCE INADAPTEE (Etude effectuée par le), Les élèves en troubles graves d'apprentissage, Sherbrooke, M.E.Q., Juin 1977.

M.E.Q., L'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, Enoncé de politique et plan d'action, Québec, 1978, (7879-815).

M.E.Q., Pour une réussite de l'enfant à l'école / les troubles de l'apprentissage, Québec, Mai 1980, (16-1503).

M.E.Q., Politique générale d'évaluation pédagogique, Québec, 1981, (16-7500)

M.E.Q., L'école ça m'intéresse?, Québec, Octobre 1983, (16-1104).

M.E.Q., Rapport annuel 1986-1987, Québec, 1987, (55-1437).

MERTON, R.K., Eléments de théorie et méthode sociologique, Paris, Editions Plon, 1965.

MONTAIGNE, Essais, Paris, Editions Hatier, 1952.

MUCCHIELLI, A., Les motivations, Paris, P.U.F., 1981.

NAUD, A., MORIN, L., L'esquive, Québec, M.E.Q., 1978.

NEILL, A.S., Libres enfants de Summerhill, Paris, Maspéro, 1971.

NUTTIN, J., Théorie de la motivation humaine, Paris, P.U.F., 1980.

PALMADE, G., Les méthodes en pédagogie, Paris, P.U.F., 1958.

PAQUETTE, C., PARE, A., "Une université ouverte à inventer ...", in Pédagogie ouverte, vol.2, no 3, Avril 1977, p. 12

PARE, A., "Pour une plus grande ouverture de la pédagogie universitaire", in Pédagogie ouverte, vol. 5, no 3-4, Février-avril 1980, p. 18.

PESTALOZZI, Le chant du cygne, Suisse, Editions Baconnière, 1947

PILON, N., ARCHAMBAULT, J., "Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève?", Un guide de la motivation à l'intention des écoles primaires, Montréal, C.E.C.M., 1985.

PLANCHARD, E., Introduction à la pédagogie, Paris, Editions Nauwelaerts, 1969.

PROULX, J.-P., "Le taux d'échec aux examens du M.E.Q. grimpe", in Le Devoir, vol. XXVIII, no 279, 3 décembre 1987, p. 1

PROULX, J.-P., "Les cours d'été en récupération. Une jungle à bien des points de vue", in Le Devoir, vol. LXXVIII, no 142, p. 3

RAY, A., Connaissance de l'individu par les tests, Bruxelles, Charles Dessart éditeur, 1986.

REBOUL, O., Le langage de l'éducation, Paris, P.U.F., 1984.

ROSENBERG, M., Society and the adolescent self-image, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1965.

ROSENTHAL, R.A., JACOBSON, L., Pygmalion à l'école, Belgique, Editions Casterman, 1971.

ROUSSEAU, J.-J., Emile ou de l'éducation, Paris, Editions Flammarion, 1938.

RUEL, P.H., Diagnostic pédagogique et enseignement correctif, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1951.

ST-YVES, A., Psychologie de l'apprentissage enseignement, Québec, P.U.Q., 1982.

SCHONING, F., Les troubles d'apprentissage, Québec, P.U.Q., 1979.

SKINNER, B. F., La révolution scientifique de l'enseignement, Bruxelles, Editions Dessart et Mardaga, 1969.

STONES, E., Introduction à la psycho-pédagogie, Paris, Les éditions ouvrières, 1973.

TOLLEFSON, N., TRACY, D. B. et al., An application of Attribution Theory to Developing Self-Esteem in Learning Disabled Adolescents, University of Kansas, Kansas, U.S.A., Institute for Research in Learning Disabilities, 1980.

TROTIER, C., "L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspectives d'analyse et avenues de recherche", in Revue des sciences de l'éducation, vol. 7, no 2, Printemps 1981, pp. 294-295.

VESSEREAU, A., La statistique, Paris, P.U.F., 1969.

VIE PEDAGOGIQUE, "L'enseignement individualisé à l'école secondaire", no 30, 1984, traduction française, BANGERT, R. L. et al, "Individualized Systems of Instruction in Secondary Schools", in Review of Educational Research, vol. 53, no 2, 1983, pp. 143-148.

VILLARS, G., TORAILLE, R., EHRHARD, J., Psychopédagogie pratique, Paris, ISTRA, 1968, p. 117, citant DOTTRENS, R., "L'enseignement individualisé", Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

VINETTE, R., Pédagogie générale, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1948.